Carolina Penafiel de Queiróz

***"Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder"*: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador(a): Prof[a]. Zaia Brandão

Rio de Janeiro
Julho de 2012

Carolina Penafiel de Queiróz

“Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder”: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão abaixo assinada.

Prof. Zaia Brandão
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Marcelo de Souza Magalhães
UNIRIO

Prof. DENISE BERRUEZO PORTINARI
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de julho de 2012

Carolina Penafiel de Queiróz

Bacharel e Licenciada em História pela UNIRIO em 2005, Pós-graduada em Educação e História pela Universidade de Valladolid, na Espanha.

Ficha Catalográgica

Queiróz, Carolina Penafiel de

“Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder”: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais / Carolina Penafiel de Queiróz ; orientadora: Zaia Brandão. – 2012.

171 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Livro didático. 3. Escolhas. 4. Usos. 5. Professores. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A primeira pessoa que quero agradecer é ao meu marido, Quincas, que viveu intensamente essa dissertação. Obrigada por todas as vezes que me ouviu, por todas as leituras que fez, por todas as coisas que fez em casa para que eu pudesse estudar, por me ajudar a sair do foco com seus filmes e músicas, enfim, por ter sido meu companheiro em todos os momentos.

Agradeço também à minha orientadora Zaia Brandão, pela liberdade que me deu ao me deixar pesquisar um tema novo para ela. Sem dúvida, se eu escrevi tanto, é porque me apaixonei pelo assunto. Também agradeço a orientação, pois sei do momento difícil que passou e da força que deve ter feito para continuar.

Ao professor Marcelo Magalhães por toda a ajuda dada ao longo deste trabalho e por ter aceitado fazer parte da banca.

Ao professor Marcelo Andrade pela leitura atenta do projeto e comentários valiosos, além de também ter aceitado fazer parte da banca.

À todos os professores que aceitaram me ceder o tempo valioso de suas vidas. Sem eles, esse trabalho não existiria.

Aos meus pais, por terem me proporcionado a formação que eu tive e me ensinado a batalhar pelo que quero.

À minha avó Lili, sempre presente e curiosa com a minha vida e o meu trabalho.

Às pessoas que transcrevem as entrevistas, Erika e Railane e, em especial, minha sogra Bete, que conseguiu apesar das adversidades que encontramos.

À equipe do Soced, pelas observações valiosas feitas nas vezes em que apresentei meu trabalho e por terem me ajudado nos caminhos da pesquisa.

Aos meus amigos do mestrado, por todas as boas conversas sobre pesquisa ou qualquer tema que desanuviasse a cabeça.

Aos meus eternos amigos da História, com quem a paixão pela pesquisa começou.
À professora Keila Grinberg, por ter acendido a chama do ensino de História em mim.

Aos professores da especialização que fiz na Espanha, principalmente Izidoro Gonzales, María Sanchez Augustí y Mercedes de La Calle, pelas ótimas aulas dadas sobre o assunto, aumentando a chama já acesa.

Aos professores da PUC que me formaram nessa área nova para mim. Especial agradecimento à Alicia Bonamino, Rosália Duarte e Vera Candau, pelas ótimas aulas e discussões propiciadas.

Aos meus amigos de trabalho nas escolas de hoje e de ontem, pelas conversas enriquecedoras sobre o universo educacional.

Aos meus alunos de hoje e de ontem. Sem eles essa dissertação não existiria também, pois as questões surgiram vivenciando-as.

Resumo

Queiróz, Carolina Penafiel de; Brandão, Zaia. **“*Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder*”: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais.** Rio de Janeiro, 2012. 171 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação buscou analisar o processo de escolha dos livros didáticos de História e o uso que se faz deles a partir da fala dos professores de algumas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Utilizando a metodologia de entrevistas e valendo-se da bibliografia sobre saber docente, capital cultural e formas de leitura, foram entrevistados quatorze professores de diferentes regiões da cidade. Além disso, foi feito um levantamento dos livros escolhidos por todos os professores de História da rede municipal e o resultado é surpreendente: apesar de todos os livros do PNLD serem utilizados, a grande maioria dos professores escolheu apenas um, que não é muito bem avaliado pelo PNLD, o que demonstra um desacordo entre as expectativas dos avaliadores do MEC e as dos professores. Tentando entender por que isso ocorria, partimos do princípio que cada leitor se apropria de forma diferente do texto. Por isso, buscamos entender como é o processo de escolha dos livros didáticos em cada escola; quais são os critérios dos professores em suas escolhas; qual o lugar ocupado pelo livro na aula; quais problemas o professor enfrenta na utilização do livro e quais estratégias o professor constrói para a utilização deste material. Os resultados apontam que os professores consideram o PNLD uma política pública muito importante, porém, sentem muita dificuldade no uso dos livros por considerarem seu vocabulário muito distante do universo cultural dos seus alunos. Além disso, não existe um clima favorável à escolha do livro nas escolas, sendo sempre um processo muito corrido, além do guia do PNLD quase não ser uma ferramenta para as suas escolhas.

Palavras- chave

livro didático; escolhas; usos; professores.

Abstract

Queiróz, Carolina Penafiel de; Brandão, Zaia (Advisor). **"I just want to know what can go right, I have no time to lose": choices and the use of history textbooks in public schools.** Rio de Janeiro, 2012. 171p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis focused at analyzing the process of choosing the history books, and the use made of them up from the teachers' speech of some municipal schools of the city of Rio de Janeiro. Using the methodology of interviews and drawing on the literature on teacher knowledge, cultural capital and ways of reading, there were fourteen teachers interviewed from different regions of the city. In addition, a survey was made about the the books chosen by all history teachers in the municipal schools and the result is surprising: despite all the PNLD books being used, the vast majority of teachers chose only one, which is not very highly rated by the program, which demonstrates a disagreement between the evaluators' expectations of MEC and the teachers. Trying to understand why this happened, we assume that each reader appropriates the text differently. Therefore, we seek to understand how the selection process of textbooks at each school, what are the criteria of the teachers in their choices, which is the place occupied by the book in class, what problems the teacher faces in using the book and what strategies the teacher builds on the use of this material. The results show that teachers consider PNLD a very important public policy, however, find much difficulty in the use of the books for considering their vocabulary far from the cultural background of their students. Moreover, there isn’t a favorable environment to choose the book in schools, it is always a very busy process, besides the PNLD guide hardly being a tool for their choices.

Keywords

Textbook; choices; habits; teachers.

Sumário

1 Introdução 13

2 O livro didático e o Estado: uma relação conflituosa e necessária........19

2.1 Políticas anteriores ao PNLD 20

2.2 O PNLD: origem e desenvolvimento 24

2.3 O PNLD: um balanço 30

3 Os Livros didáticos de História e o PNLD 2011....................................44

3.1 O que é livro didático?...44

3.2 O edital de convocação, o guia do PNLD e os livros avaliados pelo MEC 47

3.2.1 O guia do PNLD 48

3.3 As escolhas dos professores do município do Rio de Janeiro 58

3.3.1 A coleção *Projeto Araribá* segundo o Guia do PNLD 60

3.3.2 A coleção *História, Sociedade & Cidadania* segundo o Guia do PNLD...61

4 A escolha dos sujeitos da pesquisa: os professores 65

4.1 A entrada no Soced e a pesquisa em andamento..............................65

4.2 A chegada ao campo: as redes de informação 67

4.3 Os professores e escolas do SOCED 70

4.3.1 A exceção das exceções: a escola da Urca e o professor Marcos 70

4.3.2 A nostalgia de outros tempos: os professores Tânia, Vânia e Paulo e a escola de Del Castilho..73

4.3.3 O oásis no meio do deserto: a escola de Bonsucesso e as professoras Gilda e Bruna...78

4.4 Os professores e escolas contatados através das redes de informação..81

4.4.1 O segundo oásis: a escola do Caju e o professor Roberto 82

4.4.2 Os desafios do profissional principiante: a professora Clara e a escola de Padre Miguel 85

4.4.3 Os contrastes do Rio de Janeiro num único bairro: Camila e a escola da Taquara (Jacarepaguá) 87

4.4.4 O bairro cidade: a escola de Campo Grande e o professor Jorge 89

4.4.5 A heterogeneidade da *princesinha do mar*: a escola de Copacabana e o professor Rafael 92

4.4.6 A *Miami* carioca: a escola da Barra da Tijuca e o professor Gilson 95

4.4.7 O retrato do esquecimento: a escola nunca inaugurada de Pedra de Guaratiba e a professora Claudia 97

4.4.8 Um prédio que não existe: a escola de Rio das Pedras e a professora Silvia 100

5 Os sujeitos em cena: os que dizem os professores? 102

5.1 Os meus olhares sobre as entrevistas 104

5.1.1 O saber docente 104

5.1.2 Habitus e capital cultural 109

5.2 Os professores e os livros 114

5.2.1 Os critérios de seleção dos livros pelos professores 114

5.2.2 Nível cultural dos alunos e a dificuldade de uso dos livros 122

5.2.3 As escolhas dos livros nas escolas 128

5.3 Os alunos e os livros 135

5.3.1 Conservação e devolução 135

5.3.2 Frequência com que levam os livros e a (des)valorização 140

5.4 Os cadernos pedagógicos: opiniões e utilizações 145

5.5 Os usos dos livros 153

6 Considerações finais 157

7 Referências 163

8 Anexos 171

Lista de tabelas

Tabela 1: Investimento Federal no PNLD 2011 – Brasil
e Rio de Janeiro 16

Tabela 2: Resultado do PNLD 1997 e 1998 (anos iniciais do EF)............26

Tabela 3: Resultado do PNLD 1999 (anos finais do EF) 27

Tabela 4: Resultado do PNLD 2002 (anos finais do EF)..........................28

Tabela 5: Evolução das avaliações do PNLD (ano finais do EF) 29

Tabela 6: Escolhas dos professores no PNLD 1997 e 1998
(anos iniciais do EF)...32

Tabela 7: Faturamento das editoras em 2009 36

Tabela 8: Número de coleções aprovadas por editora no PNLD 2011
(História)...38

Tabela 9: Subsetor de didáticos em 2009 (mercado e governo).............39

Tabela 10: AVALIAÇÃO DAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA –
PNLD 2011...57

Tabela 11: Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes
por anos de estudo (Caju)..83

Tabela 12: Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes
por anos de estudo (Padre Miguel) 85

Tabela 13: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes
por anos de estudo (Taquara)..88

Tabela 14: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes
por anos de estudo (Campo Grande)...91

Tabela 15: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes
por anos de estudo (Copacabana)...93

Tabela 16: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes
por anos de estudo (Barra da Tijuca)...96

Tabela 17: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes
por anos de estudo (Pedra de Guaratiba) 98

Lista de gráficos

Gráfico 1: Participação dos subsetores – 2009 39

Gráfico 2: Livros didáticos adotados no PNLD 2011 58

Lista de mapas

Mapa 1: Distribuição da rede municipal em CREs e o número de professores entrevistados 68

1
Introdução

Olhando para o passado, percebo que essa dissertação começou a ser pensada há algum tempo, mais precisamente em 2007, quando comecei a dar aula na rede pública de ensino. Na escola estadual em que trabalhava foi onde tive o primeiro contato com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entrei no meio do ano, assumindo turmas de outros professores. Apesar de haver o programa, eram utilizados outros materiais. Um professor, inclusive, me passou um material do qual havia tirado cópia para os alunos, justificando que não usava os livros porque os alunos não levavam. Aquele era o último ano de uso do livro do PNLD anterior (2005). Logo, ano de escolha. Não me lembro de ter havido um processo de análise dos livros. Talvez tenha ocorrido antes da minha entrada ou, como eu era novata, nem tenha ficado sabendo.

O ano de 2008 começou com novos livros e eu contente porque teria um material didático pronto. Já havia tido a experiência de não adotar um livro didático, elaborando meus próprios materiais numa escola particular onde trabalhava. Apesar de ser muito gratificante, eu já sabia que era também muito trabalhoso. No caso da escola estadual, onde eu dava aula para umas três séries diferentes, seria praticamente uma missão impossível.

Comecei o ano tentando usar o livro que havia chegado e simplesmente não conseguia. Ele tinha uma linguagem extremamente complexa para os meus alunos. Ler com eles? Nunca fez parte dos meus planos, pois era o tipo de aula que eu abominava. Diante das adversidades, pensei em começar a fazer isso, já que eles não liam sozinhos ou não entendiam. Porém, era praticamente impossível, pois eles tinham vergonha de ler em voz alta, não liam com pontuação, liam muito baixo e a aula seria enfadonha, pois o livro era extremamente conteudista e tinha muitas páginas de texto. O que fazer? Continuar tentando, já que era o material disponível. Além disso, muitos alunos não levavam o livro para a escola, o que também dificultava o meu trabalho.

Concomitante a isso, ao mesmo tempo em que considerava fantástico todos os alunos terem acesso aos livros, me impressionava a enorme quantidade

deles guardados na escola, sem ser usados. Não podemos nos esquecer que até bem pouco tempo atrás, os alunos recebiam parcos materiais nas escolas públicas. Recordo-me de uma reunião de pais que acompanhei por conta da pesquisa de outra pesquisadora do SOCED, quando o professor que estava expondo o problema dos alunos não levarem o livro, disse algo assim: vocês lembram como era na época de vocês, quando recebiam apenas um lápis e papel que parecia de jornal? Esse comentário dele me remete a um texto de Bittencourt (1996), quando a autora afirma que, como as famílias eram as responsáveis por fornecer os materiais escolares dos filhos, muitos ficavam fora da escola por não terem condições de comprá-los. Ou, no máximo, se contentariam com um parco domínio da leitura e da escrita devido à precariedade dos materiais disponíveis. Logo, foi um ganho para a população, principalmente para as classes menos favorecidas, o fornecimento do material escolar pelo governo. Principalmente se levarmos em consideração Batista (1999, p. 531), quando afirma que, quanto menor o acesso a bens culturais e econômicos pelos alunos (e, no caso do Brasil, também professores), mais o livro didático é fundamental. Assim, ele afirma: *Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.*

Com o tempo, fui tentando resolver os problemas encontrados usando o livro, caderno e cópias de outros materiais que eu podia tirar na escola. Mas não fiquei satisfeita. Nessa busca, li muitos outros livros didáticos e conversei com muitos colegas de trabalho. No final, além de abandonar os livros, tinha a impressão de que algo não se encaixava, que as expectativas do MEC, dos professores e dos alunos eram distintas.

A partir dessa questão inicial veio o interesse pelo mestrado e por este tema, mais precisamente, sobre o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores e o seu uso em sala de aula. Desde a faculdade, eu havia me interessado pelo ensino de História, tema pouco valorizado entre os historiadores. Por sorte, tive uma professora que me mostrou que podia ser diferente, que esse preconceito dos historiadores com o ensino tinha que acabar (é só pensar que boa parte dos graduados serão professores da educação básica). Já trabalhando, eu começava a querer focar minha trajetória nos livros e professores dessa disciplina.

Em 2009 entrei para o mestrado na PUC e larguei a escola do Estado, ato que é feito, segundo reportagem veiculada pelo UOL[1], por 11 professores a cada dia. E segundo o Portal PUC Rio Digital[2], por 23 professores a cada dia útil. Já no mestrado, tive contato com o grupo de pesquisa em Sociologia da Educação, (SOCED), coordenado pela professora Zaia Brandão. Desde nossas primeiras conversas, disse a ela que minha dissertação tinha que ter três elementos fundamentais para mim: eu queria estudar a escola pública, os professores e os livros de história. Assim, chegamos ao seguinte tema: o processo de seleção dos livros didáticos de História nas escolas municipais do Rio de Janeiro e o discurso dos professores sobre a forma de utilização dos mesmos, pois não tinha condições de observar as aulas. Esta investigação desenvolveu-se a partir de 14 entrevistas feitas com professores de diferentes escolas do município. Tenho clareza que a observação das aulas me proporcionaria um material mais rico, mas eu não teria tempo suficiente para realizar tal empreitada.

Assim, minha pesquisa busca aprofundar o conhecimento sobre as escolhas e os usos do livro didático pelos professores de História, tentando responder as seguintes perguntas:

- Qual o grau de conhecimento dos docentes sobre o programa?
- Como é o processo de escolha dos livros didáticos nas escolas?
- Quais são os critérios dos professores em suas escolhas?
- Como são os livros atualmente e, caso eles tenham vivido o período pré-avaliação, que diferenças poderiam apontar?
- Como é o uso do livro na aula?
- Quais problemas os professores enfrentam na utilização do livro?
- Quais estratégias os professores constroem para a utilização do livro?
- Que aspectos poderiam melhorar nos livros e no PNLD, na opinião dos professores entrevistados?

Considero fundamental aprofundar os estudos sobre as escolhas e utilizações dos livros didáticos por vários motivos, inclusive pelo montante de recursos destinado ao PNLD. Em 2010, o governo federal investiu

[1] http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/08/26/rede-estadual-do-rj-perde-quatro-professores-por-dia-baixo-salario-seria-motivo-da-desistencia.jhtm. Acesso em 16/01/2012, mas a reportagem é datada de 26/08/2010.

[2] http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=8101&sid=41. Acesso em 16/01/2011, mas a reportagem é datada de 21/10/2010.

R$1.077.805.377,28 na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a educação básica. Só no ensino fundamental, o investimento foi de R$893.003.499,76. Ao todo, foram adquiridos 137.556.962 livros para atender a 29.445.304 alunos[3]. Podemos ver esses números na tabela abaixo:

Tabela 1: Investimento Federal no PNLD 2011 – Brasil e Rio de Janeiro

PNLD 2011 Ensino Fundamental	Brasil	Rio de Janeiro
Investimento	R$893 milhões	R$ 52 milhões
Alunos atendidos	29.445.304	1.876.739
Escolas Beneficiadas	129.763	4.901
Livros distribuídos	118.891.723	7.573.467

Fonte: http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos. Acesso em 04/09/2011

Como o Estado brasileiro não produz livros didáticos, todo esse dinheiro investido na compra dos livros foi injetado em editoras privadas, multinacionais em sua maioria, que hoje estabeleceram uma forte relação de dependência com o governo, já que o setor de didáticos representa mais da metade do seu faturamento, segundo a Câmara Brasileira do Livro.

Diante de cifras estratosféricas, é fundamental sabermos se o investimento está valendo a pena, se os livros estão sendo utilizados e o que os professores pensam sobre eles.

Apesar de o Estado brasileiro ter uma política em relação ao livro didático no Brasil desde os tempos do Império, foi apenas a partir do governo Vargas que a política se tornou mais efetiva (Luca, 2009). Mesmo assim, a política de avaliação e distribuição universal dos livros só foi efetivada a partir da década de 1990, em

[3] http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico. Acesso em 04/09/2011.

meio a um amplo debate nacional e internacional sobre a qualidade dos livros. Orientações inclusive do Banco Mundial, aconselhavam a melhorar os textos escolares, pois é neles que se encontram os conteúdos e se orientam as atividades que guiam alunos e professores (Monteiro, 2009). Segundo esta autora,

> Nessa perspectiva, um bom livro didático nas mãos dos professores, além de evitar erros no ensino, possibilitaria a introdução de metodologias inovadoras, a atualização de conteúdos e a implementação de processos de ensino/aprendizagem criativos e afinados com o que há de mais novo em termos de pesquisa educacional. (Monteiro, 2009, p. 179)

Assim, a partir de meados da década de 1990 os livros passaram a ser avaliados, ampliando gradualmente as disciplinas e o nível de ensino. Se, por um lado, é inegável que a qualidade dos mesmos tenha melhorado muito e a avaliação tenha servido como um alerta para editores e autores, por outro, não podemos esperar que apenas um bom livro nas mãos de um professor baste para melhorar a qualidade do ensino em nosso país. Além da tão falada qualificação dos professores, temos que melhorar as estruturas educacionais como um todo. Fora que, ao meu ver, comparando o edital do PNLD e os livros aprovados, estes poderiam ser bem melhores do que são. Para isso, há que se ter vontade de mudança e não me parece que as editoras estejam empenhadas nisso.

Há que se investigar o que os professores pensam sobre os livros, se eles utilizam os livros, o que imaginam que poderia ser melhorado para que o uso fosse mais efetivo. Uma política do livro didático que não escute amplamente os principais agentes responsáveis pela utilização deste material pode, ao longo do tempo, perder credibilidade.

Eu partia da ideia inicial de que os professores não utilizavam os livros recebidos. No entanto, em minhas conversas na sala de professores, isso nem sempre era verificado. Outro ponto que eu percebia é a variedade de opiniões sobre um mesmo livro. Essas constatações me remeteram à Chartier (1990), quando fala sobre a apropriação dos livros, que cada leitor se apropria dos mesmos de maneira diferente, de acordo com as suas competências, expectativas e disposições. Refletindo sobre essa apropriação pelos professores após as entrevistas, penso que escolhem os livros com a sua bagagem, sua experiência e refletindo sobre as características dos seus alunos. Como não são os leitores finais, ou seja, como os didáticos são feitos pensando nos alunos, considero que os

professores são leitores diferenciados dos livros, usando-os de acordo com o que consideram necessário ou possível (Rocha, 2009).

No entanto, essa variedade de interpretações não parece resultar em escolhas muito diversificadas. Tentei desenvolver um recorte com base na constatação feita em outros trabalhos sobre as escolhas dos professores recaírem sobre um número reduzido de títulos. Assim, realizei uma pesquisa sobre as escolhas de todas as escolas do município com o segundo segmento do ensino fundamental e os resultados são impressionantes. Das 393 escolas com o segundo segmento do ensino fundamental, mais de 100 utilizam apenas um livro dos 16 disponíveis e outras 70 utilizam outro. Procurar investigar as razões dessa escolha tão uniforme se tornou um objetivo.

Sendo a introdução o primeiro capítulo, no capítulo dois traço um histórico da relação do Estado com o livro didático, através da descrição e análise das políticas voltadas para o setor, dedicando atenção especial ao PNLD.

No capítulo três discuto o objeto livro didático para me dedicar ao PNLD 2011, suas diretrizes e seu guia. Após isso, analiso a avaliação que os dois livros mais utilizados na rede municipal do Rio de Janeiro receberam do programa.

No capítulo quatro detalho a metodologia da pesquisa, a chegada ao campo e apresento os professores entrevistados, assim como suas escolas e o local onde estão situadas.

No capítulo cinco analiso o material empírico obtido nas entrevistas, tentando responder às minhas questões iniciais. Também explicito o meu olhar sobre as entrevistas, assumindo a posição da *teoria como hipótese*, defendida por Brandão (2010).

2
O livro didático e o Estado: uma relação conflituosa e necessária

O objetivo deste capítulo é traçar um histórico da relação do Estado com o livro didático, através na descrição e análise das políticas voltadas para o setor. Poderemos perceber que essa relação é muito mais antiga do que o PNLD, sendo este um herdeiro de programas anteriores.

Um aspecto importante a ser mencionado é que não é por acaso que essa relação é antiga, já que através dos livros, o Estado propõe, mesmo que indiretamente, um currículo comum. Segundo Batista (1999), o Estado quase sempre atua na produção didática e o controle desse campo é motivo de disputa de diferentes grupos de interesses sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos, sendo que a luta pelo controle curricular é uma das principais dimensões. O autor afirma que o livro didático é, *para além das prescrições estreitas de um programa, o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. (Batista, 1999, p. 563). Essa disputa também se dá em torno do próprio conceito de livro didático, ou seja, das formas legítimas de produzir, comercializar e utilizar o manual. Segundo o autor,

> "Essas relações de concorrência e disputa resultam dos conflitos estabelecidos pela lógica do funcionamento dos diferentes campos sociais envolvidos com o livro escolar e diretamente interessados em fazer prevalecer o modelo de livro mais conforme seus interesses. No caso brasileiro, essas relações de conflito e concorrência parecem se estabelecer predominantemente e em linhas gerais entre o campo do poder – organizado em torno do Estado, de sua política educacional e das concepções que possui do papel que as empresas privadas devem desempenhar na elaboração, na fabricação e na difusão dos livros didáticos –, o campo econômico – organizado em torno da indústria e do comércio livreiro – e o campo escolar – organizado em torno das instituições escolares, em seus diferentes níveis de ensino. O estado das relações entre esses campos e suas dinâmicas internas tendem a construir um 'espaço de possíveis' (Bourdieu, 1994), no interior do qual se exercem diferentes tomadas de posição no que diz respeito à produção, circulação e utilização do livro didático". (Batista, 1999, p. 564)

Neste capítulo abordaremos principalmente a relação do Estado (campo do poder) com o setor privado (campo econômico), citando os professores (parte integrante do campo escolar) em alguns momentos oportunos. Porém, a análise da

relação dos professores com os outros dois campos será realizada em outro capítulo.

2.1
Políticas anteriores ao PNLD

Segundo Bittencourt (2004), durante o século XIX os livros necessitavam de uma aprovação institucional para circular. Mas essa relação ainda era muito tênue. Foi nas primeiras décadas do século XX que isso começou a mudar, com a criação, em 1929, do Instituto Nacional do Livro (INL)[4]. Este deveria legislar sobre as políticas para o livro, valorizando-o e fomentando a sua produção.

Mas é na década de 1930 que começamos a ver uma maior presença do Estado, não apenas em relação aos livros didáticos, mas ao campo educacional como um todo. Um marco institucional importante foi a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES). Os materiais escolares propriamente ditos começaram a receber maior atenção em 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 (Bezerra e Luca, 2006). De acordo com a página do FNDE, foi a primeira política de legislação e controle da produção e circulação de livros didáticos. As autoras acima citadas afirmam que, no contexto da ditadura do Estado Novo, a comissão visava zelar pelo conteúdo dos materiais.

De acordo com Luca (2009), a comissão devia: analisar materiais didáticos submetidos pelos autores e editores; elaborar uma relação para servir de orientação à escolha dos professores; estimular e orientar a produção de livros didáticos; sugerir a abertura de concursos de obras inexistentes; organizar exposições nacionais dos livros didáticos autorizados. A autora também afirma que a comissão,

> Estipulava diretrizes para a elaboração e utilização de livros didáticos, instituía a comissão nacional responsável por sua avaliação, detalhava o processo de autorização e os motivos que justificavam o seu veto. Estipulava que, a partir de 1º de janeiro de 1940, livros sem a autorização do ministério não poderiam ser utilizados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República (2009: 167).

---

[4] Boa parte das datas contidas neste capítulo foram tiradas da própria página do FNDE: http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico. Acesso em 05/01/2012.

O caráter avaliador do Estado naquele momento era principalmente de cunho ideológico, já que se vivia a ditadura do Estado Novo, na qual o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) exercia um caráter fundamental. Portanto, embora o Estado não produzisse os materiais nem impusesse um livro, limitava as opções através de uma lista do governo, feita por especialistas nomeados pelo presidente da república.

Em 1945, através do Decreto-Lei nº 8460, as funções da CNLD foram redimensionadas. O Estado assumiu o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino do país. Com o tempo, essas funções foram sendo descentralizadas, com a criação, em alguns estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático (Hofling, 2000).

O livro didático passou a ser preocupação do Estado novamente em 1966, de novo no período de uma ditadura e talvez, não por acaso. Nesse ano foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Sua função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Os recursos vieram do acordo MEC-USAID (United States Agency for Internacional Development) (Bezerra e Luca, 2006). De acordo com a página do FNDE, o acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros durante três anos. Monteiro (2009) lembra que o mesmo acordo também garantiu incentivos ao parque gráfico, muito incipiente até então, para dar conta da demanda de livros com o aumento significativo da população escolar no período.

Bezerra e Luca destacam que, ao mesmo tempo em que a população escolar crescia, população esta que nunca havia tido acesso à escola, as condições de formação e trabalho dos professores começaram a precarizar-se. Com a chegada desse novo público, eram necessárias alterações na composição pedagógica e no conteúdo dos livros. Somada à precarização docente, os livros logo deixaram de ser obras de referência, como haviam sido até então, e passaram a orientar e conduzir a ação docente.

Lembrando-nos que o livro didático é uma mercadoria e, por isso, sua produção, circulação e utilização são regidas pelas possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma sociedade, num determinado momento de sua história, Batista (1999) nos fornece outros instrumentos de análise. Nas décadas de 1960/70, o governo militar estimulou essa produção diminuindo os impostos, aumentando a produção de papel, criando órgãos para

desenvolvimento do setor gráfico e editorial, como o COLTED. Também houve o fortalecimento das instituições ligadas a sua produção, profissionalização dos agentes envolvidos e concentração da produção na mão dos editores, aumentando a subordinação do autor. Porém, segundo Batista (1999), esse investimento não foi acompanhado da modernização do mercado que consumia o livro. Apesar de aumentar numericamente devido ao crescimento da população brasileira, ele cai proporcionalmente. *Entre 1870 e 1981, decresce a participação na população brasileira dos grupos – particularmente das classes médias – cuja renda e cujas disposições culturais poderiam favorecer a aquisição e o consumo do livro*. (Batista, 1999, p. 557).

Essa modernização pela metade, junto com a criação da COLTED, aumentou a dependência do setor editorial em relação à escola e ao setor de livros didáticos na ditadura. As alterações na produção didática decorreram de uma modernização da produção sem ser acompanhada de uma ampliação do mercado consumidor. Como não podiam destinar sua produção para um amplo mercado, as editoras voltaram-se para o setor dos didáticos, subordinando princípios pedagógicos aos seus interesses. Assim, a indústria passou a adotar novas formas de venda, surgindo a figura do representante da editora e seus contatos com as escolas e professores, além da distribuição gratuita de livros a professores e coordenadores. Além disso, o tempo de vida do livro didático diminuiu, tornando-se um livro consumível, que não podia ser reaproveitado. Fora isso, as coleções passaram a ser submetidas a modificações mais constantes, o que dificultava o uso de edições anteriores. Portanto,

> Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (Batista, 2001, p. 28)

Concordo com a afirmação de Kanashiro (2008) quando diz que, em condições de trabalho nas quais o professor tem que se submeter a várias jornadas e turnos, o livro didático pode acabar servindo como muleta, determinando o que

ensinar e como ensinar. Não podemos nos esquecer que todo este processo estava permeado também pela falta de liberdades democráticas.

O próximo passo nessa política se deu ainda em 1970, quando o Ministério da Educação começou um sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). O INL assumiu diversas atribuições que estavam a cargo do COLTED até então. Além disso, com o fim do convênio MEC/Usaid, a contribuição dos estados tornou-se necessária, passando a ser feita pelo Fundo do Livro Didático. Hofling (2000) destaca que o INL passou a ter como objetivo promover e agilizar o programa de co-edição de obras didáticas. Para isso, foi criado o Programa do Livro Didático (Plid), que se ramificava em programas que abarcavam os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu).

Ainda na década de 1970, no ano de 1976, através do Decreto nº 77.107, o governo assumiu para si a compra de boa parcela dos livros para distribuição nas escolas. O INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename, fundada em 1967) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Desde essa época, os recursos passaram a vir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação dos estados. No entanto, a insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública deixou grande parte das escolas municipais fora do programa.

A Fename foi extinta em 1983 e em seu lugar foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assumiu a responsabilidade sobre os programas dos livros. Segundo a página do FNDE, foi formado um grupo de trabalho que se encarregou de examinar os problemas relativos aos livros didáticos e propôs a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com extensão a todos os alunos e séries do Ensino Fundamental. Em 1984 o MEC parou de co-editar as obras, deixando a iniciativa a cargo das editoras e passando a ser apenas o comprador (Hofling, 2000).

2.2
O PNLD: origem e desenvolvimento

O ano de 1985 é crucial em nossa análise, pois foi quando o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do Decreto nº 91.542. Com isso, muitas modificações foram feitas, sendo as principais e que mais nos interessam:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Objetivo de extensão gradativa do programa a todos os alunos do ensino fundamental;
- Reutilização do livro nos anos subsequentes;
- Abolição do livro descartável;
- Melhoria técnica dos livros, com o objetivo de dar maior durabilidade;
- Fim da participação financeira dos estados.

Logo, apesar do poder público ser um elo muito importante entre os professores e as editoras, não havia ainda um controle da qualidade do que estava sendo editado.

O fato de passar a ter um caráter universalizante fez com que o programa deixasse de ter uma roupagem assistencialista. Cassiano (2007) afirma que o programa nasceu com este caráter, pois os livros eram destinados apenas aos alunos carentes. Ou seja, ele não nasce com um objetivo de melhoria do ensino, mas sim com fins assistencialistas.

Apesar de ter pontos promissores, muitos deles não aconteceram nos anos posteriores. A extensão a todos os alunos do ensino fundamental só viria a ser contemplada na década seguinte, com a vinculação regular de verbas ao programa. Alguns problemas do PNLD em seus anos iniciais são: distribuição irregular de recursos, nunca ter conseguido distribuir universalmente os livros prometidos ou só fazer com que os livros chegassem às escolas muito depois do início do ano letivo (Cassiano, 2007).

A discussão sobre a qualidade dos livros viria na década de 1990 (Bezerra e Luca, 2006). O ano de 1993 pode ser considerado um marco em relação a essa política. No Plano Decenal de Educação para Todos, surgido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO, enfatizava-se a necessidade da melhoria qualitativa dos livros, a capacitação dos

professores para avaliarem e selecionarem os livros e a implementação de uma nova política para o livro didático.

Assim, em 1995 o MEC nomeou uma comissão de avaliação dos livros didáticos mais pedidos pelos professores por áreas de conhecimento, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Os avaliadores apontaram falhas editoriais, conceituais e metodológicas graves. A conclusão foi que era necessária a criação de mecanismos de controle de qualidade aos materiais adquiridos pelo governo.

As comissões por áreas de conhecimento eram compostas por vinte e cinco pessoas em média, que conjugavam experiência acadêmica com familiaridade com questões do Ensino Fundamental. Cada uma teve que criar critérios de avaliação e discuti-los com autores e editores e somente os livros aprovados poderiam ser comprados pelo governo. A primeira avaliação foi em 1996 e foram avaliados os livros destinados aos alunos de 1ª a 4ª série, o que passou a ser o PNLD 1997.

A página do FNDE afirma que, a partir de 1995 começa a universalização da distribuição dos livros, feita de forma gradativa. Nesse ano, foram contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

Nas duas primeiras avaliações voltadas às áreas de História e Geografia, que focalizaram os livros oferecidos ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, foram eliminadas as obras que contivessem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer forma de discriminação, além das obras que tivessem erros graves referentes ao conteúdo, ou que induzissem a erros. Havia grandes diferenças entre os livros aprovados e, por isso, foi necessário criar critérios classificatórios para diferenciar cada livro (Bezerra e Luca, 2006). Os critérios para o PNLD 1997 eram:

> *Excluídos* – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
> *Não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
> *Recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;
> *Recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e

específicos, como também aos critérios mais relevantes da área. (Batista, 2001, p. 13)

No PNLD 1998, também destinado às primeiras séries do Ensino Fundamental, houve modificações nos critérios classificatórios. Adicionaram uma quinta categoria para classificação dos livros, a dos *recomendados com distinção,* que seriam aqueles que se destacaram por suas propostas pedagógicas segundo os critérios adotados pelos avaliadores (Batista, 2001). Foi publicado o guia dos livros (publicado a cada avaliação), com resenhas dos *recomendados com distinção, recomendados* ou *recomendados com ressalvas.* Os livros *não-recomendados* foram apenas relacionados ao final do guia. Para facilitar a visualização da classificação de cada livro, recorreram à seguinte visualização gráfica: *Recomendados com distinção*: 3 estrelas*;* *Recomendados*: 2 estrelas; *Recomendados com ressalvas*: 1 estrela. Podemos ver o resultado da avaliação do PNLD 1997 e PNLD 1998, destinados às primeiras séries do Ensino Fundamental, na tabela abaixo:

Tabela 2: Resultado do PNLD 1997 e 1998 (anos iniciais do EF)

Avaliação	Quantidade de livros PNLD 1997	Quantidade de livros PNLD 1998
Recomendados com distinção	________	2
Recomendados	12	8
Recomendados com ressalvas	13	19
Não recomendados	75	63
Excluídos	12	17
Total	112	109

Fonte: BEZERRA e LUCA, 2006. P. 39

A tabela demonstra que a grande maioria dos livros que circulavam nas escolas tinha problemas, tanto que apenas 12 foram recomendados em 1997 e 10 em 1998, contando os únicos dois exemplares que foram recomendados com distinção. Segundo Bezerra e Luca,

> Na categoria "Não recomendados" foram alocados livros que apresentavam insuficiência e impropriedades que comprometiam significativamente sua eficácia didático-pedagógica. No entanto, não foram encontradas razões contundentes, segundo os critérios estabelecidos em Edital, que permitissem sua exclusão. Dessa forma, na primeira avaliação, muitos livros inadequados puderam ser escolhidos pelos professores e comprados/distribuídos pelo MEC. É de se notar que, na verdade, apenas 25 livros, entre os 112 inscritos, teriam plenas condições de ser utilizados na rede pública de ensino. (2006, p. 39)

Podemos perceber que a grande maioria dos livros didáticos que iam para as escolas, ainda eram de qualidade duvidosa, segundo os critérios do PNLD.

O PNLD/99 foi o primeiro a avaliar os livros destinados às series finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Outras modificações foram feitas nessa edição:

> Eliminou-se a categoria dos *não-recomendados*, e, de modo articulado, acrescentaram-se, aos critérios de exclusão, a *incorreção e incoerência metodológicas*, possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). (Batista, 2001, p. 16)

Os critérios eliminatórios foram os seguintes: *conceitos e informações básicas incorretos; incorreção e inadequação metodológicas; prejuízo à construção da cidadania (preconceitos)* (Bezerra e Luca, 2006, p. 34). O resultado da avaliação de 1999 também não foi muito animador, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 3: Resultado do PNLD 1999 (anos finais do EF)

Avaliação	Quantidade de livros
Recomendados com distinção	0
Recomendados	9
Recomendados com ressalvas	42
Excluídos	61
Total	112

Fonte: BEZERRA e LUCA, 2006. P. 40

Bezerra e Luca afirmam que o resultado da avaliação deixou muitos autores conhecidos e prestigiados furiosos, que reagiram na mídia e na justiça, onde pediram a suspensão dos efeitos da avaliação. Todas as sentenças judiciais foram favoráveis ao MEC.

No ano 2000, após três edições do PNLD, surgiu a necessidade de uma auto-avaliação do programa. Por isso, foi organizado um Encontro e a consequência do mesmo foi a publicação em 2001 do documento *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*. Este se tornou referência para os PNLDs posteriores. Como as recomendações são muitas, não me debruçarei sobre as mesmas. Bezerra e Luca (2006) afirmam que a maior parte das recomendações foram transformadas em ações concretas.

Já sob o efeito do documento citado, o PNLD 2002 (destinado às séries finais do Ensino Fundamental) foi remodelado e a avaliação passou a ficar a cargo das universidades, sob orientação e acompanhamento do MEC. Também ficou determinado que fossem inscritas apenas coleções e não mais livros individuais para cada série. O resultado foi o seguinte:

Tabela 4: Resultado do PNLD 2002 (anos finais do EF)

Avaliação	Quantidade de coleções
Recomendadas com distinção	1
Recomendadas	1
Recomendadas com ressalvas	15
Excluídas	3
Total	20

Fonte: BEZERRA e LUCA, 2006. P. 42

As autoras destacam que o pequeno número de coleções excluídas tem relação com um dos pontos das recomendações do documento produzido em 2001. Uma delas era não aceitar a inscrição de títulos que tivessem recebido a classificação não-recomendados ou excluídos mais de uma vez. Além disso, os que tivessem recebido tais classificações apenas uma vez, eram obrigados a apresentar um documento anexo com as modificações feitas. Alguns pontos positivos destacados pelas autoras no que se refere à classificação: quatro coleções

que antes haviam tido um ou todos os livros excluídos, foram totalmente remodeladas e receberam avaliações positivas. Também foram apresentadas dez novas coleções. No entanto, ainda havia ressalvas à maioria das coleções, mas o número e a gravidade das ressalvas variavam muito. Logo, a qualidade ainda deixava a desejar.

Segundo a página do FNDE, o ano de 2004 foi importante devido à criação de uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o Siscort. Este é um sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da reserva técnica. Ele é necessário para suprir eventuais carências de livros nos anos em que não são de distribuição integral. No capítulo em que analisaremos as entrevistas, veremos que a falta de livros é uma reclamação constante dos professores.

O PNLD 2005 eliminou as classificações das avaliações, substituídas por coleções aprovadas e excluídas. As diferenças entre as coleções ficaram expostas nas resenhas do Guia do Livro Didático. Das 29 obras inscritas, 22 foram aprovadas e 7 excluídas. Podemos ter uma noção da evolução das avaliações do PNLD destinado aos anos finais do Ensino Fundamental ao longo dos anos na tabela abaixo:

Tabela 5: Evolução das avaliações do PNLD (ano finais do EF)

Avaliação	PNLD 1999 (%)	PNLD 2002 (%)	PNLD 2005 (%)
Recomendada com distinção	0,0	5,0	(aprovadas) 75,9
Recomendada	8,0	5,0	
Recomendada com ressalvas	37,5	75,0	
Excluída	54,5	15,0	(não aprovadas) 24,1

Fonte: Fonte: BEZERRA e LUCA, 2006. P. 49

2.3
O PNLD: um balanço

Após algumas avaliações, tanto de livros destinados aos anos iniciais quanto aos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, alguns autores destacam as contribuições do PNLD à produção didática brasileira. Batista (2001) afirma que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A avaliação acabou com a prática de que bastava inscrever os livros para estes serem automaticamente oferecidos às escolas públicas para escolha. O percentual de livros recomendados tem aumentado e as editoras que estão participando do processo de avaliação desde o início têm cada vez mais livros recomendados e menos excluídos.

> Além disso - e mais importante -, a avaliação pedagógica dos livros ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos. (Batista, 2001, p. 19)

Miranda (2004, p. 127) aponta que,

> Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática.

Esta autora também lembra que a exclusão de alguma obra já foi fundamental para a reformulação da mesma, o que pôde ser verificado entre uma avaliação e outra, quando uma coleção foi excluída e passou a ser recomendada com distinção na edição seguinte, *o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores* (Miranda, 2004, p. 128). Apesar de considerar este movimento de reformulação muito importante, não podemos nos esquecer do alto grau de interesse das editoras perante o fato de ter uma ou mais obras presentes no Guia, assunto que discutiremos mais adiante.

Bezerra e Luca (2006) destacam alguns aspectos gerais, positivos e negativos. Os positivos seriam: demarcada referência de qualidade; melhoria de várias coleções presentes no mercado; a retirada do mercado de obras com problemas de conteúdo e metodologia; incentivo à realização de debates sobre o tema; crescimento das pesquisas sobre livros didáticos, enfim, o livro didático deixou de ser um tema menor. O ponto negativo é o distanciamento entre os três momentos fundamentais da política – avaliação, escolha e uso.

> O momento da escolha, que é feita pelos professores, dificilmente leva em consideração o longo processo de avaliação que o precedeu e que resultou em um *Guia do Livro Didático,* espelho do trabalho de avaliação. O *Guia* em geral é desconhecido dos professores, ou quando dele têm notícia, não é debatido para que se possam checar as opiniões dos avaliadores e dos usuários. (Bezerra e Luca 2006, p. 46)

Vamos aprofundar esta discussão sobre o processo de escolha em cada escola com os dados coletados nas entrevistas feitas para essa pesquisa no quinto capítulo desta dissertação. Por agora, é importante mencionar alguns pontos destacados em pesquisas anteriores.

Um dos aspectos importantes é que os professores, em geral, escolhiam os livros com as piores avaliações. Um estudo das solicitações das escolas nas avaliações de 1999 e 2002 mostra *que os professores possuem expectativas e interesses bastante diversos no que diz respeito ao livro didático, aos conteúdos que seleciona, aos procedimentos de transposição didática que põe em pratica* (Batista, 2001, p. 18). O autor elenca os seguintes pontos que foram identificados: uma escolha sistemática de obras com as menções mais baixas; uma diminuição da escolha, a partir de 2001, de títulos que obtiveram a menção RD (recomendado com distinção), assim como um aumento das obras REC (recomendado); uma concentração das solicitações em torno de um conjunto reduzido de títulos (em 1999, 25% das solicitações correspondiam a apenas 3.45% de todos os livros existentes)[5]; uma forte renovação dos títulos mais solicitados; uma forte concentração das solicitações em torno de um conjunto reduzido de editoras (FTD, Scipione, Ática e Brasil respondem por cerca de metade dos pedidos).

---

[5] Veremos no capítulo 3 que esse dado permanece muito parecido no PNLD 2011 no município do Rio de Janeiro. Um único livro era usado por um terço das escolas num universo de 16 livros disponíveis.

O autor segue explicando que os títulos mais solicitados tinham as classificações NR (não recomendado) ou RR (recomendado com ressalvas). Enquanto a categoria NR foi utilizada, a solicitação de livros nesta predominou e, quando houve a sua extinção, as solicitações dos livros RR foram majoritárias. Podemos aferir as escolhas dos professores na seguinte tabela retirada da tese de doutorado de Cassiano (2007):

Tabela 6: Escolhas dos professores no PNLD 1997 e 1998 (anos iniciais do EF)

	Livros escolhidos PNLD 1997	Livros escolhidos PNLD 1998
Não recomendados	71,90%	41,33%
Recomendados com ressalvas	8,46%	22,15%
Recomendados	19,64%	14,64%
Recomendados com distinção[6]		21,88%
Total	100%	100%

Fonte: Cassiano, 2007, p. 72

Esses dados e outros expostos por Batista no texto mencionado levam-no a afirmar que:

> Esses padrões de preferência revelam, assim, a existência de um desacordo, no que diz respeito à definição de um livro e de um currículo de qualidade, entre as escolhas dos docentes e a classificação das obras pela avaliação ministerial. (Batista, 2005, p. 22)

O autor afirma que não há dados suficientes para tirarmos conclusões sobre as escolhas dos professores. No entanto, no documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, publicado em 2001, ele oferece uma longa descrição sobre as atuais condições dos cursos de formação de professores, tanto os de nível médio, quanto os de nível superior, concluindo que uma das

[6] Esta categoria foi criada para o PNLD 1998.

razões para esse descompasso é a má formação dos professores no nosso país. Como na seguinte passagem:

> Assim, uma visão de conjunto da escolha do livro didático, assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula, apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso. (Batista, 2001, p. 33)

Sem deixar de considerar e concordar em parte com a afirmação do autor, gostaria de levantar alguns pontos discutidos por outros autores. Sobre a conclusão do MEC acerca dos professores escolherem os piores livros ser a sua má formação, Cassiano (2007) acredita que o ministério toma os avaliadores como infalíveis, desconsiderando a autonomia do professor em sua própria prática.

Cassiano cita um trabalho de Munakata[7], onde o autor desmistifica o avaliador, afirmando que ele é contratado sazonalmente, recebe um curso rápido de formação e trabalha sob pressão, já que recebe por produção. Também podemos ter acesso a críticas e sugestões ao processo de avaliação na página da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE). Embora tenhamos que ler as sugestões com um olhar crítico, já que se trata de uma instituição altamente interessada, não podemos deixar de levar em consideração seu parecer e, principalmente, os relatos de casos concretos que se passaram, apesar de não ser citado nenhum caso da disciplina de História.

Em dois documentos, a associação relata alguns erros nas avaliações e fornece possíveis sugestões para a melhoria da mesma. O documento *Sobre os programas governamentais do livro didático: considerações da Abrale em 2009*[8], fala sobre os pareceres de exclusão, dizendo que muitos continham *críticas inadequadas, critérios confusos, erros evidentes e descuidos inaceitáveis (p.1)*. E lista alguns problemas, dos quais citarei os dois que mais me chamaram a atenção. Um é sobre a avaliação dos livros de ciências, que parece ser a disciplina que tem mais exclusões. O autor afirma:

[7] O qual não consegui ter acesso.
[8] Encontra-se na página da Abrale: http://www.abrale.com.br/abrale/frameset.htm. Acesso em 10/01/2012.

> Chama a atenção o caso de Ciências, responsável pelo mais alto índice de exclusões entre as disciplinas do Ensino Fundamental. Apenas para exemplificar, considere-se um parecer que critica a afirmação do autor de que “seres vivos respiram”, porque não se havia levado em conta os diferentes tipos de respiração (nem todos os seres vivos precisam de oxigênio); ora, tal colocação sugere um rigor que não condiz com a faixa etária (7/8 anos de idade!) à qual se destina o texto. Já em PNLDs passados, o índice de reprovação na disciplina ficou muito acima da média de todas as outras; aparentemente, as críticas dos pareceristas defendem um rigor científico que nada tem a ver com o processo de aprendizagem. Tem-se a impressão de que as equipes de avaliação de Ciências são formadas por especialistas nas disciplinas (Física, Química, Biologia, Astronomia, Geologia talvez), mas não por professores que conhecem o Ensino Fundamental, em particular o ensino de Ciências. (p.2)

O outro caso é sobre o grau de isenção que teriam os pareceristas. A associação pede para que nenhum deles tenha qualquer relação com editores ou autores de livros e que também é pouco ético um parecerista emitir opiniões sobre livros e autores em outros canais que não sejam o do próprio PNLD. Segue a citação:

> Apenas para não ficar no campo das abstrações, a Abrale tem recebido várias manifestações de desconforto por parte dos autores de Língua Portuguesa ante certos posicionamentos do Professor (...)[9], membro da coordenação adjunta de LP, que manifesta sua opinião sobre determinadas obras do PNLD/PNLEM. Tal situação pode ser constatada, por exemplo, no livro de sua autoria (...), em que explicita sua condição de avaliador do PNLD (p. 18), declara seus laços de amizade com (...) (p. 23), para finalmente comentar três obras (...), com afirmações tais como “sua coleção representa o que há de melhor hoje em dia no mercado editorial em termos de livro didático”; “esse excelente livro didático”; “esse livro didático é uma excelente opção” (p. 236 e 238). Ora, destacar apenas três obras em detrimento de todas as demais obras aprovadas coloca em suspeição o próprio processo de avaliação. No mais, lembramos que o conceito de ‘excelente’ para um livro didático deve ser sempre relativizado, já que, como nos lembra o senhor Ministro da Educação de forma muito oportuna na portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007, “em função das diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a escolha dos livros deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola”. (p.5)

O outro documento, publicado em julho de 2011, intitula-se *Propostas para um novo modelo de avaliação dos livros do PNLD*, cuja autoria é de José de Nicola Neto, presidente da associação. Nele, o autor afirma que o PNLD, depois de quinze anos de avaliações, chegou ao que ele chama de “esgotamento paradigmático”, listando os itens que o levaram a sua conclusão:

[9] Exclui todos os nomes citados no documento.

> a) obras aprovadas e elogiadas em um programa que são excluídas no programa seguinte, embora os critérios continuem praticamente iguais, o que gera a desconfortável situação de haver, no último ano do programa, milhões de alunos estudando com livros 'absolutamente desqualificados' pelos relatórios de exclusão mais recentes;
> b) relatórios de exclusão marcados pelo autoritarismo e/ou erros;
> c) pareceristas que lançam mão de argumentos que não encontram respaldo nos editais, sendo que, em alguns casos, os argumentos contrariam os editais;
> d) busca, pelos avaliadores de algumas disciplinas, de um modelo ideal de livro, totalmente distanciado da realidade do professorado da escola pública; para isso colabora o excesso de critérios de exclusão; por exemplo, para língua estrangeira moderna temos 27 critérios apenas na avaliação pedagógica (sendo 5 comuns; 16 específicos; 6 relativos ao Manual do Professor);
> e) discrepância entre relatórios: o mesmo tópico elogiado em uma obra é criticado em outra;
> f) discrepância entre disciplinas: algumas **aprovam** 80% das obras inscritas; outras **reprovam** 80%; (p.2)

O autor segue com as propostas para a melhoria do programa. Mas o que nos interessa aqui é realmente constatar que os avaliadores não podem ser considerados infalíveis e que as escolhas dos professores deveriam ter recebido um olhar mais atento por parte do MEC. Uma das propostas do documento é, inclusive, que se abra um canal de diálogo maior com o professorado das escolas públicas, ouvindo-os sobre o uso de obras adotadas, a fim de melhorar o *Guia de Livros Didáticos* e aproximar os pareceristas da realidade dos professores.

Portanto, concordo com Cassiano (2007) quando afirma que não houve nenhum esforço para compreender quais outras razões poderiam estar por trás das escolhas dos professores, além de não haver nenhum diálogo com os docentes, havendo um apagamento da voz do professor. Assim, *o que, realmente, os professores quiseram dizer com as suas escolhas, ao nosso ver, não chegou a ter um tratamento adequado pelo governo* (p. 74).

A autora demonstra também que, ao invés de ter havido uma interlocução com os docentes, as categorias classificatórias dos livros foram sendo eliminadas. Logo, no PNLD 1999, a categoria dos livros não recomendados foi eliminada. Já no PNLD 2005 este processo culminou nas classificações existentes até hoje: *Excluídos* ou *Aprovados*. Portanto, as escolhas dos professores foram se deslocando dos livros aprovados, mas mal classificados, para os livros simplesmente aprovados.

O principal meio para os professores avaliarem e escolherem os livros é o *Guia do Livro Didático*, editado pelo MEC e composto pelas resenhas de cada

coleção. Vamos nos aprofundar mais nos problemas de recepção e análise pelos professores no capítulo em que analisarmos os dados das entrevistas. Porém, nos interessa discutir aqui o forte poder que exercem as editoras sobre as escolhas dos professores. Inúmeros trabalhos já afirmaram que os professores quase não leem o guia (meus dados das entrevistas vão na mesma direção), e que praticamente o desconhecem (Bezerra e Luca, 2006). Essa não utilização do guia faz com que o livro escolhido seja um dos que as editoras enviaram para a escola. Porém, seria impossível todas as editoras enviarem os livros a todas as escolas do país. Logo, no processo de escolha, sai na frente a editora com mais recursos para enviar seus livros ao maior número de escolas.

Aqui tocamos num ponto fundamental: o poder das editoras frente à escolha dos professores. Já citamos acima que 25% dos livros escolhidos até 2005 pertenciam a apenas 4 editoras, não por acaso grandes grupos editoriais. Podemos levantar a hipótese que são estas as que mais têm recursos financeiros para distribuir seus livros e dar-lhes visibilidade/publicidade, o que pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 7: Faturamento das editoras em 2009

Editora	Faturamento em milhões de reais
Ática/Scipione	366
Moderna	357
Saraiva	325
FTD	288
IBEP Nacional	120
Editora do Brasil	65
Revista dos Tribunais	60
Cia das Letras	58
Atlas	50
Artmed	48
Guanabara	47
Record	44
Rocco	26
Forense	21

Fonte: Saraiva: http://www.b2i.cc/Document/1628/121627.pdf. Acesso em 10/01/2012[10]

Podemos perceber que as editoras com faturamento muito superior são especializadas no subsetor de didáticos. Provavelmente, os dados de 2009 são

[10] Procurei dados mais confiáveis em outras páginas, sem sucesso. Havia um documento da editora Saraiva sobre o seu faturamento que vinha com os dados de faturamento de outras editoras. O faturamento estava dividido entre Didáticos e Paradidáticos; Livros Científicos, técnicos e profissionais; Ficção e Não ficção. Eu mesma somei os números apresentados.

diferentes dos de 2005 levantados por Batista devido às compras e fusões ocorridas no setor. Apesar destas terem ocorrido antes de 2005, os números relativos ao faturamento parecem só ter mudado depois. Por exemplo, a Ática/Scipione pertence hoje ao grupo Abril Educação, que conta com estas duas editoras, quatro sistemas de ensino e quatro escolas espalhadas pelo país. Isso é apenas o seu braço educacional, pois o grupo Abril conta com muitos outros tentáculos espalhados pelo ramo da comunicação, como a Revista Veja e TV a cabo, por exemplo. O fato da Moderna estar ocupando um invejável 2º lugar pode ser resultado da sua compra pela espanhola Santillana, braço editorial do Grupo Prisa, que conta com outras duas editoras (Objetiva e Salamandra) e com o importante jornal espanhol *El Pais*, segundo conta Cassiano (2007). Esta autora afirma que em 2007, todas as editoras nacionais de didáticos, com a única exceção para a Editora do Brasil, haviam deixado de ter uma gestão familiar para tornarem-se grupos empresariais midiáticos.

Além disso, demonstra através de tabelas que sempre houve a concentração de poucas editoras com o maior número de fornecimento ao governo e o número de editoras participantes do programa foi diminuindo ao longo do tempo, configurando um oligopólio no setor. Assim, de 1985 a 1991 houve a participação de 64 editoras, mas a concentração de 84% dos livros por apenas sete, sobrando os 16% para as 57 editoras restantes. Já em 1997 e 1998, o número de editoras participantes cai para 25. Já de 2002 a 2005, o número cai novamente para 20 editoras. Das 64 editoras do início do programa, apenas 12 restaram, havendo casos de incorporação de editoras menores por maiores e entradas de outras, como o Grupo Positivo. Para o PNLD 2011 no caso específico de História, a distribuição das coleções pelas editoras fica da seguinte forma:

Tabela 8: Número de coleções aprovadas por editora no PNLD 2011 (História)	
Editora	**Número de coleções aprovadas**
FTD	4
Ática	3
Scipione	3
Saraiva	3
Moderna	2
SM	1
Total de editoras: 6	**Total de coleções: 16**

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2010.

Podemos perceber que é um conjunto reduzidíssimo de editoras, sem nos esquecer que a Ática e a Scipione fazem parte do mesmo grupo editorial. Logo, na verdade, são apenas cinco editoras que tiveram seus livros aprovados no PNLD 2011. Não consegui saber de quais editoras eram os outros nove livros que foram excluídos.

Cassiano (2007) afirma que as editoras se valiam de inúmeras estratégias de marketing para atrair a atenção dos professores: enviavam coleções para os professores com a presença de representantes, enviavam catálogos de divulgação para as escolas (muito semelhantes ao guia do PNLD, com a clara intenção de confundir o leitor desavisado) e ofereciam palestras com os autores dos livros didáticos ou com assessores pedagógicos. Diante disso e de certas práticas abusivas, o MEC publicou uma portaria prevendo multas às editoras. As palestras em locais públicos e a ida de divulgadores nas escolas públicas ficaram proibidas, mas o envio dos livros para análise dos professores é liberado.

Dá para perceber que o montante de recursos destinados à divulgação é alto, o que impossibilita as pequenas editoras de competir no mercado brasileiro de didáticos. Sabemos do grau de dependência do setor editorial em relação à compra de livros didáticos, já que estes respondem pela maior parcela do faturamento das editoras, como podemos ver no gráfico a seguir:

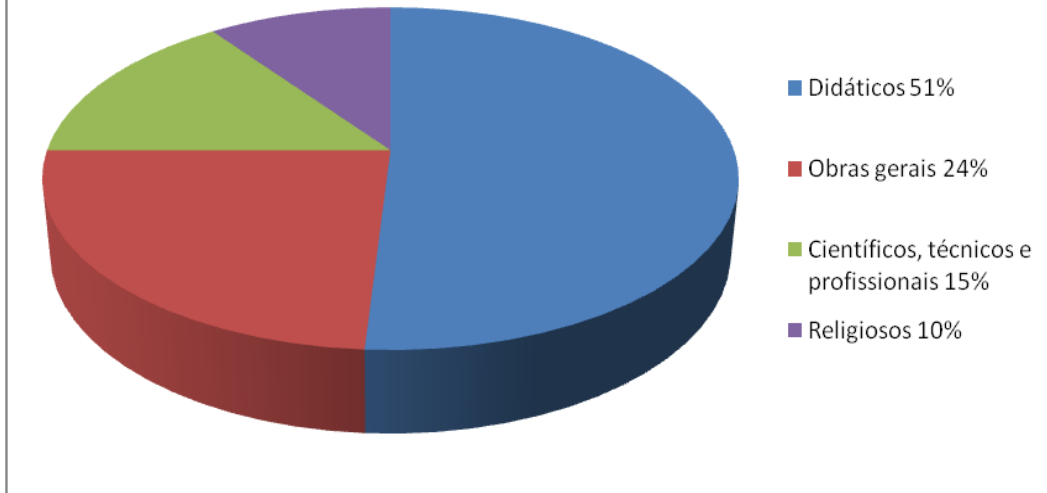
Fonte: Câmara Brasileira do Livro: http://www.cbl.org.br/telas/cbl/downloads.aspx. Acesso em 10/01/2012.

Podemos perceber que o subsetor de didáticos responde por mais da metade do faturamento das editoras. Outro dado importante para demonstrar a parcela que o governo entra no faturamento das mesmas pode ser visto na seguinte tabela:

Tabela 9: Subsetor de didáticos em 2009 (mercado e governo)

Subsetor Didáticos	**2009**
Títulos	19.721
Exemplares produzidos – Total	**204.261.296**
Mercado	81.161.270
Governo	123.100.026
Faturamento (R$) – Total	**1.728.900.231,40**
Mercado	1.030.792.120,38
Governo	698.108.111,02
Exemplares vendidos – Total	**207.427.143**
Mercado	84.327.117
Governo	123.100.026

Fonte: Câmara Brasileira do Livro: http://www.cbl.org.br/telas/cbl/downloads.aspx. Acesso em 10/01/2012.

Podemos perceber que o faturamento das editoras no subsetor de didáticos é maior pelas compras do mercado do que do governo. Isto se deve ao fato de que este negocia valores menores, dado o grande número de exemplares comprados. É importante frisar que o subsetor de didáticos é sempre o que tem o maior número de títulos e também o maior número de exemplares produzidos. Para se ter uma ideia, o 2º lugar da lista em exemplares produzidos é o setor de obras gerais, com 100.708.844, ou seja, metade dos exemplares didáticos. Além disso, na série histórica de 2004 a 2009, as estimativas são sempre parecidas com as mostradas acima.

A forte presença de setores privados na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer uma política social, com objetivos democratizantes. Segundo Hofling,

> No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. (2000, p. 64)

Outra questão importante sobre a forte presença de grupos privados numa política pública foi lembrada por Cerri e Ferreira (2007): se o PNLD melhorou a qualidade dos livros nacionais nos últimos dez anos, o mesmo não ocorreu com os livros regionais. Isso porque não representam um retorno econômico tão satisfatório para as editoras quanto os primeiros.

Hofling não defende a ausência dos grupos editoriais, já que o MEC não produz materiais didáticos. O que ela questiona é a compra de milhões de livros, pelo Estado, de um número reduzido de editores. E nos fornece alguns dados: do total de R$ 118.704.786,54 gastos com a compra dos livros entre 1985 e 1991 (quadro que provavelmente não mudou muito), R$ 109.361.922,85 foram destinados a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total, o que significa que cerca de 90% dos recursos públicos para compra e distribuição de livros didáticos foi alocado para um grupo que não atinge 20% do total de editoras inscritas no programa. Sua conclusão é que essa monopolização de um pequeno grupo de editoras no PNLD coloca em questão alguns aspectos importantes do programa.

> Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de marketing voltados aos setores compradores e

> consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus "clientes". Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor. (Hofling, 2000, p. 168)

Portanto, má formação docente, conjugada a não utilização do guia do livro didático, rapidez com que todo o processo de escolha é feito e forte poder de pressão das editoras são algumas das características que resultam em escolhas sobre um pequeno número de livros e editoras, geralmente as com maior estrutura financeira para distribuir seus livros.

Além da diferença de poder econômico das editoras, A própria forma como o PNLD está estruturado acarreta o mesmo. O processo atual, que consiste na editora produzir a coleção, inscrevê-la no PNLD e esperar a decisão final também afasta editoras menores e autores independentes (Cerri e Ferreira, 2007). Caso o livro não seja aprovado, o dinheiro investido é perdido ou não encontra o retorno adequado, o que pode representar sua própria falência. Já houve casos em que a exclusão de uma obra do Guia culminou no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais (Miranda, 2004).

Mesmo o livro sendo aprovado, as pequenas editoras não teriam meios de distribuí-los pelas escolas para a avaliação dos professores. Além disso, elas não têm condições de entregar as quantidades pedidas pelo programa (Cerri e Ferreira, 2007).

Nesse processo, os autores são os mais prejudicados, pois as editoras, como inscrevem várias obras, sofrem muito menos prejuízo (Cassiano, 2007).

Por estas razões, Cerri e Ferreira (2007) defendem que o PNLD seja como um concurso público de projetos de livros a serem financiados pelo governo. Caso fossem aprovados, os projetos ganhariam um financiamento para atender às encomendas do FNDE. E dizem:

> Por que não um concurso livre para os melhores projetos – educativo, histórico, metodológico, gráfico – a ser produzido pelo Estado, independentemente das editoras, ou, pelo menos, tirando-as da condição de principais agentes (privados, não nos esqueçamos) – de uma política pública tão importante? (p. 85)

Além de diminuir o problema assinalado acima, um concurso também poderia melhorar outro ponto que considero fundamental: a cristalização de um modelo de livro didático. Embora muitos autores afirmem que os livros

atualmente são muito diferentes entre si, discordo dessa opinião. O próprio Guia do PNLD 2011 expressa algo parecido quando afirma que

> Acima de qualquer coisa, é possível dizer que as obras não são todas iguais nem se situam todas no mesmo plano, ainda que, sobretudo do ponto de vista editorial, algumas sejam muito parecidas. (Guia PNLD 2011, p. 14)

Podemos encontrar propostas teórico-metodológicas um pouco diferentes sim, mas não há quase nenhum livro que busque um caminho alternativo para a construção do conhecimento histórico. Para mim, o ponto mais crítico é a ênfase nos conteúdos, pois os livros, em sua grande maioria são extremamente conteudistas. Embora o edital deixe claro que:

> O desafio de uma boa coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos, mas ser um instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequado ao nível de escolaridade a que a coleção se destina. (Edital do PNLD, 2011, p. 46).

Os quadros de manual do professor, metodologia da história e metodologia do ensino no edital abrem espaço para diversas vertentes teóricas e metodológicas. Mas sua estrutura e exigências induzem a linhas hegemônicas da história e da educação, o que acaba impossibilitando o surgimento de uma obra com propostas muito inovadoras de ensino (Cerri e Ferreira, 2007).

Há dez anos, no documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos,* Batista (2001, p. 30) já dava sinais do esgotamento desse modelo de manual escolar. Após afirmar, como já falamos acima, que o modelo de livro didático como estruturador do trabalho docente se concretizou nos anos 1960/1970, ele diz que este modelo tende a contribuir para a manutenção das precariedades existentes no sistema educacional brasileiro, já que se apresenta como um instrumento paliativo para a sua resolução. Afirma que, embora os editais do PNLD não explicitem sua concepção de livro didático, os:

> Seus critérios de avaliação mostram que o Programa é tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe; pressupondo-a, tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, sua participação na promoção da melhoria da qualidade do ensino.

O autor continua dizendo que essa concepção de livro se tornou pouco adequada para dar conta das exigências do contexto educacional contemporâneo, marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, já que na escola são depositadas diferentes expectativas de acordo com a ordem cultural, social e regional. Para dar conta dessa diversidade, é necessário um livro didático *diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais* (Batista, 2001, p. 30).

Batista então afirma que o PNLD deve contribuir para o desenvolvimento de novas concepções de livros didáticos, acolha propostas que os relacionem de forma diferente com o trabalho docente e possibilite uma renovação dos padrões editoriais cristalizados. Assim, ele tece algumas recomendações. Não relatarei todas aqui, mas apenas digo que giram em torno da ideia de uma flexibilização do modelo de livro didático. Entre estas, lança uma proposta muito parecida com a de Cerri e Ferreira citada acima: propõe a realização de concursos nacionais que tenham como objetivo a elaboração de materiais didáticos inovadores.

Enfim, sem esperar que o PNLD dê conta de todos os problemas educacionais que o cerca, explicitei aqui alguns problemas e sugestões para que ele possa melhorar o que está ao seu alcance.

3
Os Livros didáticos de História e o PNLD 2011

Após o panorama histórico do capítulo anterior, é necessário falar sobre o PNLD 2011. Antes, porém, abordarei as diversas definições de livro didático. Depois, parto para a análise do *Guia do PNLD* para, em seguida, me deter na avaliação que o mesmo faz acerca dos livros mais pedidos usados pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro.

3.1
O que é livro didático?

A pergunta acima pode parecer trivial, até mesmo desnecessária. No entanto, sua resposta não parece ser tão fácil, já que podem existir (e já existiram) diversos tipos de livros didáticos ou manuais escolares, como queiramos nomeá-lo. A diversidade de formas pelas quais ele é chamado já demonstra sua complexidade, como nos lembra Choppin (2004). Segundo o mesmo autor, citado e traduzido por Batista (1999, p. 545), os livros didáticos

> São, por assim dizer, os *utilitários da sala de aula*: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado, com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis, uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa).

Ainda segundo Choppin (2004, p. 553), os livros didáticos podem assumir quatro funções essenciais, podendo variar de acordo com o ambiente

sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas:

> 1. Função referencial, curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, *ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.*
> 2. Função instrumental: *o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.*
> 3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. *Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.* Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
> 4. Função documental: *acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno*[11]. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Como podemos perceber as quatro funções não são encontradas isoladamente. Em seu surgimento, o livro didático era uma obra de referência que oferecia ampla autonomia ao professor, caracterizando-se mais na função referencial ou curricular. No Brasil, até a década de 1970, os livros tinham um resumo da matéria ou uma coletânea de textos, não contendo atividades e, em sua linguagem, dificilmente se dirigiam aos alunos. Apesar de apresentarem um conteúdo a ser ensinado, eram considerados apenas um complemento à ação do professor (Batista ,1999).

Já nos dias de hoje, eles exercem todas essas funções: propõem um currículo a partir dos parâmetros curriculares nacionais; propõem exercícios e atividades de diversos tipos e formas (individuais ou coletivas, valendo nota ou

[11] Os itálicos nesta citação são todos meus.

não), dirigindo-se diretamente ao aluno, como se não houvesse a intermediação do professor; continuam sendo considerados um importante formador de identidades, não mais um doutrinador, mas um formador de cidadãos; apresentam cada vez mais diversos tipos de documentos a fim de desenvolver habilidades de análise crítica.

Portanto, estou entendendo como livro didático *um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação* (Oliveira, s.d., apud Oliveira, 1984)[12].

Batista também nos recorda outras características importantes: o livro didático é efêmero, se desatualiza rapidamente. Por isso, quase não é mantido em bibliotecas públicas ou particulares. Raramente é relido, ao menos pela mesma pessoa e dificilmente se retorna a ele para consultas posteriores. Tem pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e sua utilização está intimamente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. É desprestigiado em relação a outros livros e esse desprestígio parece que afeta também os que o usam, incluídos os próprios pesquisadores. Eu também incluiria os professores.

Bittencourt (1996) também tece algumas considerações complementares. O livro didático é um produto para ser consumido em um período breve de tempo, feito de acordo com o ritmo das reformas curriculares. Apesar de possuir uma grande tiragem de exemplares, é pouco preservado, além de ser considerado uma produção marginal.

Por último, Munakata (1999) nos recorda que é um tipo de livro transportado constantemente; raramente se lê de ponta a ponta, mas suas páginas são revisitadas inúmeras vezes; como envolve práticas diversificadas, muitas vezes, quando nos referimos a relação com esses livros, não usamos a palavra *leitura*, mas a palavra *uso*[13]; seu uso ocorre numa situação peculiar, chamada de ensino-aprendizagem; esse uso implica dois leitores: o aluno e o professor. Essa dupla é estrutural, o uso do livro não existe sem um dos dois.

A concepção de livro didático do MEC, segundo Batista, é restrita, pois só são aceitos na licitação os impressos em forma de livros que não pressuponham a

[12] Disponível em *http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf.* Acesso em 07/09/2011. O texto de 1984 não foi encontrado.
[13] Grifo meu.

compra de outros produtos, como mapas, cadernos de atividades, fitas, vídeos etc. Além disso, o livro é tido como objeto central do ensino-aprendizagem, pois,

> Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (Batista, 2001, p. 28).

Agora que o programa já está consolidado, será que não é a hora dessa concepção ser alargada para que novos tipos de materiais sejam incluídos, adaptando-se mais à realidade de cada lugar?

3.2
O edital de convocação, o guia do PNLD e os livros avaliados pelo MEC

Como já falamos no capítulo anterior, o produto final da avaliação dos livros é um guia destinado aos professores com as resenhas dos aprovados, ou seja, os que poderão ser comprados pelo governo. Antes de destrinchar o *Guia* propriamente dito, tentarei compreender o que os avaliadores do PNLD reconhecem como um bom livro didático através da leitura do Edital de convocação dos livros e do Guia do Livro Didático, tanto no corpo do texto quanto nas fichas de avaliação usadas pelos avaliadores que se encontram ao final. Depois, resumirei a estrutura desse guia (PNLD 2011) para, em seguida, me deter na avaliação de dois livros de História mais pedidos pelos professores das escolas municipais do município do Rio de Janeiro.

3.2.1
O guia do PNLD

A avaliação dos livros é pautada por critérios comuns a todas as disciplinas e critérios específicos de cada campo do conhecimento. Os comuns são:

- *A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes*;
- *O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional*;
- *A qualidade pedagógica e didática das coleções*;
- *A qualidade do Manual do Professor*;
- *A correção das informações apresentadas aos estudantes*;
- *A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção.*

No Guia há a explicação de cada um desses critérios ao professor. Aqui, quero me debruçar sobre os critérios específicos. No edital de convocação[14], há o detalhamento deles para os livros de História, que são:

- *Utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;*
- *Compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções na sociedade;*
- *Explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);*
- *Apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos finais do ensino fundamental;*
- *Adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica, da disciplina escolar História para os anos finais do Ensino Fundamental;*

[14] Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011.

- *Desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania.*
- *Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse. Na área de História, esses preceitos éticos, contudo, só têm sentido se tratados historicamente, visto que, desistoricizados, podem se revestir, apenas, de ensinamentos morais e cívicos que não condizem com os objetivos do ensino nem com a produção do conhecimento histórico;*
- *Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar;*
- *Apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;*
- *Apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História.*
- *Apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciada sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.*

Podemos perceber através da leitura dos dois documentos que o PNLD valoriza um livro que apresente a construção do pensamento histórico, ou nas palavras de Michel de Certeau (1982, p. 56), *a operação historiográfica, que se refere à combinação de um lugar social, de práticas "científicas" e de uma escrita.*

Ou seja, mais importante do que ficar citando fatos, nomes e datas, é o livro levar o aluno a atuar como um *mini historiador*. Inspirando-me em Certeau, afirmo que o livro deve levar o aluno a saber que a história tem um objeto, que se passa num lugar e período determinados. As variáveis tempo e lugar são importantes não apenas para explicar o fato, mas também a forma como se interpreta o fato. Logo, a história é interpretação e toda *interpretação histórica depende de um sistema de referência* (1982, p. 57). O livro que deixa

isso claro através do seu texto-base, dos textos complementares e dos exercícios é o mais valorizado pelos avaliadores, como podemos ver no trecho a seguir:

> Portanto, ensina-se História como se produz o conhecimento histórico. O desafio de uma boa coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos, mas ser um instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequado ao nível de escolaridade a que a coleção se destina. (Edital de convocação do PNLD 2011, p. 46).

Assim, o livro deixa de ser visto como depositário de uma verdade absoluta, levando os alunos a pensarem sobre a relatividade histórica, estimulando-os a pensar criticamente, aprendendo a conferir informações com mais acuidade.

Outra preocupação é com os conceitos. Também está no edital que,

> Neste segmento de ensino fundamental, o livro didático deve contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequencia, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação. (Edital de convocação do PNLD 2011, p. 46).

Portanto, vemos que nem o Guia nem o Edital listam conteúdos, estando muito mais preocupados com o *metier* e com a construção de conceitos do que a memorização de conteúdos desconectados da realidade.

Na ficha de avaliação do Guia, presente no final do mesmo, também há isso explícito, porém, dito de outra forma. Esta ficha é composta de vários blocos de avaliação, divididos em sub-blocos. O primeiro bloco desta começa com a análise do manual do professor e a observância no livro do aluno quanto à proposta pedagógica apresentada. Assim, são avaliadas *a coerência e adequação teórico-metodológicas; orientações ao professor quanto ao uso do livro do aluno; contribuição à formação continuada*.

O bloco 2 já trata da *correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos pertinentes ao campo da história.* Em seu sub-bloco *coerência e atualização dos conceitos e procedimentos,* há uma passagem que considero importante:

> Transcende a dimensão de História como simples narrativa dos fatos ocorridos no passado, permitindo ao professor educar para a compreensão do procedimento histórico, de modo a não condicionar a história narrada nem a uma verdade absoluta nem tampouco a um relativismo extremo. (Guia PNLD, p. 116).

Vemos nessa passagem a valorização do que falamos acima, trabalhado com o objetivo de não levá-lo a pensar a história como uma verdade absoluta. Creio que esse seja realmente o maior desafio do professor, já que seus alunos vivem num mundo em que são mostradas *verdades* o tempo todo. Assim, o aspecto formador do livro e da disciplina ultrapassa e muito os seus limites, visando a contribuir para a formação de cidadãos conscientes.

Os outros sub-blocos (do bloco 2) são: *correção dos conceitos e informações básicas; está isento de práticas prejudiciais à construção da historicidade no aluno; construção significativa dos conceitos históricos básicos;* e *método e uso da História para a promoção da reflexividade do estudante.* Em relação ao penúltimo, há um sub-bloco que diz:

> Contribui para o desenvolvimento da temporalidade histórica no estudante e evoca de modo sistêmico e em bases crescentes de complexidade as categorias temporais centrais necessárias ao trabalho educativo (sucessão, simultaneidade, duração, ritmos, operações de datação). (Guia PNLD, p. 117).

Vemos nessa passagem a valorização do conceito de tempo e as diversas temporalidades. Para finalizar este bloco, quanto ao último sub-bloco, creio ser importante destacar três passagens:

A análise histórica parte de um problema ou conjunto de problemas;

Apresenta e problematiza diversas fontes históricas relacionando-as ao processo de construção do conhecimento histórico;

Os textos complementares atendem à pluralidade de fontes e de Autoria, permitindo ao professor não só o debate de problemas, mas também a aproximação do aluno ao processo de argumentação e contraposição próprios da construção do conhecimento histórico;

Vemos a preocupação com o método científico, quando ele afirma se a análise histórica parte de um problema, assim como percebemos a importância de se trabalhar com fontes e textos complementares, de diversos tipos e autorias. Em outro momento (exercícios) o uso das fontes será novamente destacado. Para

finalizar, a ficha de avaliação contém mais três blocos, com seus respectivos sub-blocos:

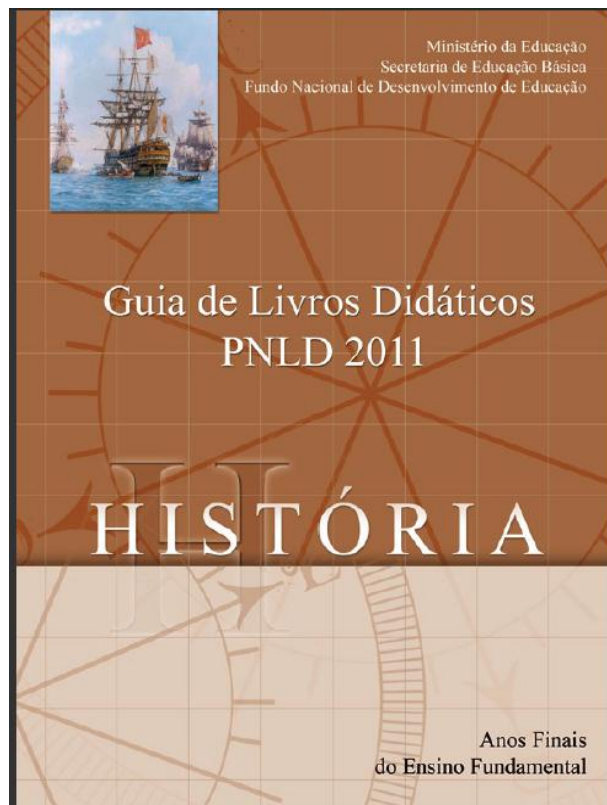
Bloco 3 - Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados (Coerência e adequação teórico-metodológicas; As estratégias teórico-metodológicas; Atividades e exercícios);

Bloco 4 - Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano (Princípios éticos e de cidadania; Desenvolvimento de ações positivas à cidadania);

Bloco 5 - Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (Aspectos gráfico-editoriais);

Bloco 6 - Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental (Observância aos preceitos legais e jurídicos);

Em todos eles, principalmente no bloco três, a valorização do *metier* do historiador aparece em detrimento dos conteúdos.

O guia é enviado às escolas, mas também pode ser acessado via Internet, apresentando a seguinte forma:

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 201: História. Brasília: Ministério da Educação, SEB,

Na terceira página consta toda a equipe responsável pela avaliação, além da universidade responsável que, no ano de 2011, foi a Universidade Federal de Juiz de Fora. Porém, isto não quer dizer que os avaliadores sejam professores somente desta. Segue-se o sumário, que também está reproduzido abaixo para o melhor entendimento da estrutura do guia:

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

1. RETRATO DE UMA CAMINHADA: COMO E POR QUE SE AVALIA UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA 10

2. AS COLEÇÕES DIDÁTICAS APROVADAS PARA O PNLD 2011: UM OLHAR SOBRE O CONJUNTO 14

RESENHAS DAS COLEÇÕES 27

- HISTÓRIA 29
- HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO 34
- HISTÓRIA E VIDA INTEGRADA 39
- HISTÓRIA EM DOCUMENTO IMAGEM E TEXTO 44
- HISTÓRIA EM PROJETOS 49
- HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA – NOVA EDIÇÃO 54
- HISTÓRIA TEMÁTICA 59
- NAVEGANDO PELA HISTÓRIA – NOVA EDIÇÃO 64
- NOVO HISTÓRIA – CONCEITOS E PROCEDIMENTOS 69
- PARA ENTENDER A HISTÓRIA 74
- PARA VIVER JUNTOS – HISTÓRIA 79
- PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA 84
- PROJETO RADIX – HISTÓRIA 89
- SABER E FAZER HISTÓRIA – HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL 94
- TUDO É HISTÓRIA 99
- VONTADE DE SABER HISTÓRIA 104

FICHA DE AVALIAÇÃO 109

Fonte: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2010.

O guia é claramente destinado aos professores, tanto que a *Apresentação* começa com: *Prezado professor, prezada professora*. Nela, consta a explicação do que é o Guia, a avaliação, um breve resumo do PNLD, além de afirmar a importância do professor na escolha do livro mais adequado a sua realidade, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, o seu alunado e a realidade que o cerca.

No capítulo *Retrato de uma caminhada: como e por que se avalia um livro didático de História,* tem-se a impressão que os autores tinham como objetivo demonstrar a complexidade da avaliação, afim de que os professores e as escolas valorizem o momento de escolha. Nele, é explicado todo o longo processo de avaliação que culmina na escolha dos professores. Também são explicitados os critérios comuns a todas as disciplinas pelos quais os livros são avaliados, já mostrados acima. Após explicar cada um dos tópicos, o Guia afirma que foram apresentadas 25 coleções para avaliação, sendo que 16 foram aprovadas e 9 reprovadas.

No capítulo *As coleções didáticas aprovadas para o PNLD 2011: um olhar sobre o conjunto*, o guia informa que o professor não encontrará avaliações valorativas das coleções numa escala de melhor para o pior ou vice-versa. Explica que não há um livro ótimo ou péssimo, pois isto depende da realidade em que ele está inserido. Também explica que, devido à complexidade da feitura de um livro hoje em dia, em que existe uma equipe responsável pela realização e o processo não é mais centralizado nas mãos de um único autor, é muito difícil valorar um livro em sua totalidade. Como ele é feito a muitas mãos, tem partes muito diferentes entre si e isso fica muito marcado. Por isso, para cada aspecto a ser avaliado, existem alguns critérios avaliativos.

Assim, o *Manual do Professor* pode ser encaixado nos quesitos *Formal, Contextualizado e Reflexivo*. O primeiro é o que praticamente se limita a pôr apenas as respostas dos exercícios propostos, não fornecendo mais informações e orientações ao professor e explicando o essencial sobre os princípios norteadores da coleção. O *contextualizado* explica melhor quais são esses princípios, fornece orientações claras para o uso do livro, mas ainda é limitado na proposição de orientações adicionais, tanto de leituras extras, quanto atividades a serem realizadas. Já o *reflexivo* explica densamente os princípios conceituais, teóricos e curriculares da coleção, fazendo uma reflexão sobre o campo da História e da

Educação hoje, além de propor trabalhos e textos complementares. Podemos dizer que um manual do tipo reflexivo fornece elementos para uma formação continuada, segundo o próprio Guia do PNLD. Das coleções aprovadas, 44% têm o manual do professor classificado como *formal*, 37% como *contextualizado* e apenas 19% como *reflexivo.*

Logo, apesar do guia afirmar que não trabalha com categorizações que diferenciem as obras *a partir de uma escala progressiva de valores* (p. 14), através da leitura do guia fica claro que os critérios avaliativos não deixam de ser aspectos valorativos, sendo o quesito formal o mais simplificado e o reflexivo o mais complexo. Veremos que isso se repete em todos os outros quesitos. Assim, uma leitura atenta do guia deixa muito claro quais coleções são melhor ou pior avaliadas.

No quesito *Metodologia da História*, há a preocupação com duas questões: com o *tratamento temporal*, que se divide entre *linearidade* e *complexificação* e se a coleção segue a *História Integrada* ou a *História Temática* (apenas uma coleção é temática). As coleções enquadradas como *lineares* representam 75% do total e se caracterizam por uma ordenação cronológica mais simples, sem serem trabalhadas as noções de temporalidades, simultaneidade e duração, por exemplo. Já as coleções enquadradas no quesito *complexificação* trabalham as diversas temporalidades dentro de um recorte cronológico, contribuindo dessa forma para a construção de um olhar mais crítico e apurado por parte do aluno.

A avaliação da proposta pedagógica se divide em duas partes: o texto-base e os exercícios. Nos dois casos, o guia trabalha com as seguintes classificações: *informativo, procedimental* e *complexificação de pensamento*. Um texto-base *informativo* é aquele que trabalha com o conhecimento histórico como algo do passado, que não tem relação com o presente, fazendo com que seja muito difícil o aluno entender a verdade histórica como algo relativo. Encontram-se nesse quesito 75% das coleções aprovadas.

O perfil *procedimental* problematiza as fontes, priorizando o procedimento histórico no processo de construção do conhecimento. Encontram-se nesse bloco 19% das coleções.

O perfil *complexificação do pensamento* promove o diálogo harmônico entre o texto e sessões complementares, além de mostrar preocupação com a complexificação da linguagem e alternativas didáticas ao longo das séries,

promovendo o amadurecimento intelectual dos estudantes. Essas coleções representam 6,2% do total.

Com relação aos exercícios, a coleção com perfil *informativo* é a que prioriza a informação presente no texto, sendo mais descritiva e enfatizando a fixação das informações. É o famoso e execrado questionário. Encontram-se 38% das coleções nesse bloco. As de perfil *procedimental* propõem exercícios que promovem o diálogo com a leitura, em suas múltiplas dimensões e tipologias, promovendo a problematização própria ao conhecimento histórico. Nesse bloco encontram-se 44% das coleções. O bloco *complexificação de pensamento* parte do perfil procedimental, mas enriquece e varia as questões, desenvolvendo diversas habilidades cognitivas. Neste, encontra-se 18% das coleções.

Quanto à forma de trabalhar a temática indígena e africana, as coleções se dividem em *informativas* ou *crítico-reflexivas*, tendo duas subdivisões: forma de abordagem do conteúdo e orientações ao professor. As *informativas* se limitam a incluir os temas, vinculados à cronologia europeia, sem problematizar o aspecto temporal, além de fornecer apenas mais informações. Quanto à abordagem dos conteúdos 62% das coleções são avaliadas dessa forma e quanto à orientação dada ao professor, 75%. As *crítico-reflexivas* abordam os temas para além da fixação de conteúdos, problematizando passado e presente, mudanças e continuidades e ação dos sujeitos, constituindo atitudes a partir de uma consciência histórica. Nesse bloco, se encontram 38% das coleções no quesito tratamento do conteúdo e 25% no quesito orientação dada ao professor.

Depois de explicitar cada um desses critérios, o guia apresenta um quadro síntese com a forma como cada coleção foi avaliada. Para facilitar a análise da avaliação das coleções, exponho na tabela abaixo a quantidade de coleções que está em cada categoria. A única categoria não inserida é o *tratamento temporal – história integrada ou temática*, pois como falamos apenas uma coleção se encaixa nesse quesito.

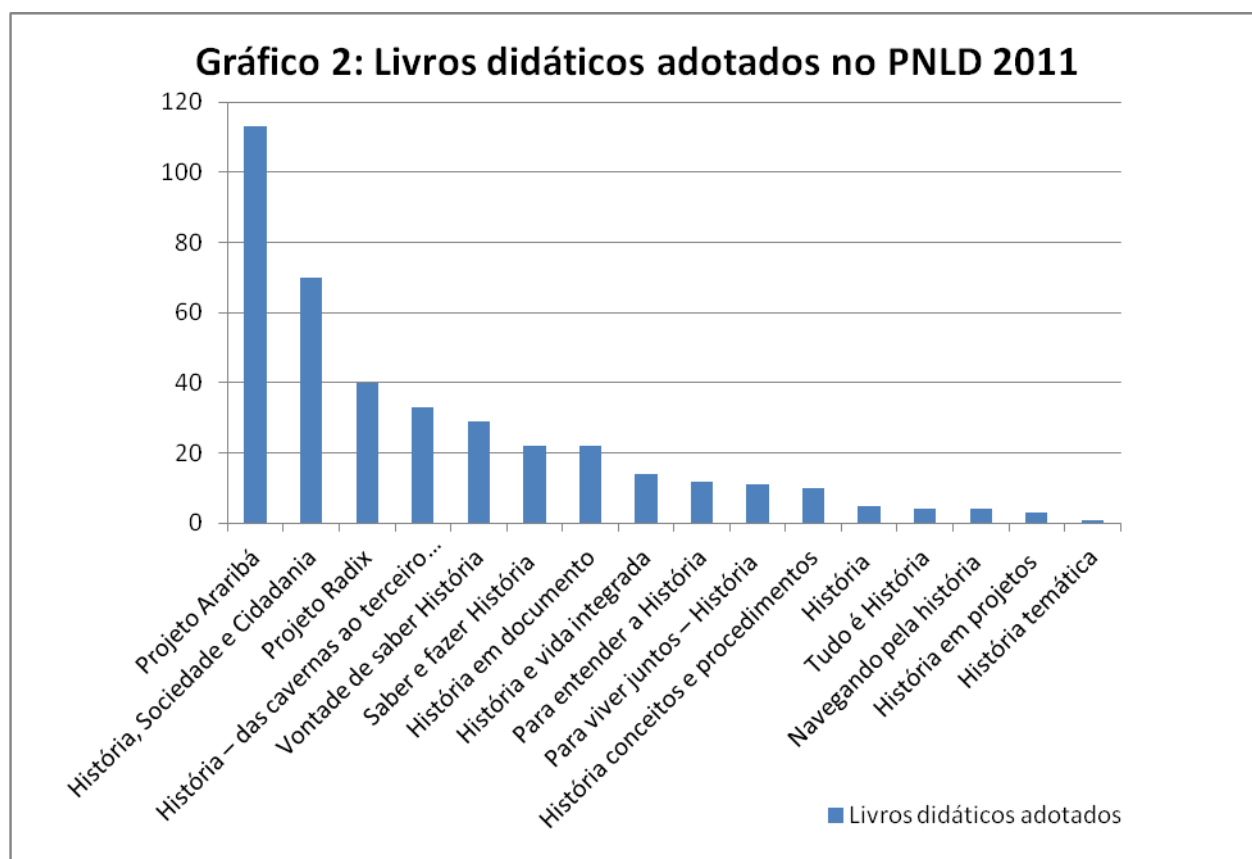
<table>
<tr><th colspan="4">Tabela 10: AVALIAÇÃO DAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA – PNLD 2011</th></tr>
<tr><th>Categorias</th><th colspan="2">Avaliação</th><th>Quantidade de coleções</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Manual do professor</td><td colspan="2">Formal</td><td>7</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contextualizado</td><td>6</td></tr>
<tr><td colspan="2">Reflexivo</td><td>3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Metodologia da História (tratamento temporal)</td><td colspan="2">Linearidade</td><td>12</td></tr>
<tr><td colspan="2">Complexificação</td><td>4</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Metodologia de Ensino-Aprendizagem</td><td rowspan="3">Texto-base e estratégias didáticas</td><td>Informativo</td><td>12</td></tr>
<tr><td>Procedimental</td><td>3</td></tr>
<tr><td>Complexificação de Pensamento</td><td>1</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Atividades</td><td>Informativo</td><td>7</td></tr>
<tr><td>Procedimental</td><td>6</td></tr>
<tr><td>Complexificação de Pensamento</td><td>3</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Aplicação da lei 11.645</td><td rowspan="2">Ensino da temática indígena e africana</td><td>Informativo</td><td>10</td></tr>
<tr><td>Crítico-reflexivo</td><td>6</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Orientações ao professor</td><td>Informativo</td><td>12</td></tr>
<tr><td>Crítico-reflexivo</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="3">Total de coleções</td><td>16</td></tr>
</table>

Como podemos perceber, são poucas as coleções avaliadas nas categorias onde, teoricamente, o conhecimento histórico seria construído de forma mais complexa pelos alunos. A única coleção que é bem avaliada em todos os quesitos é a História Temática, da Editora Scipione, pouco usada pelos professores, como veremos adiante.

3.3
As escolhas dos professores do município do Rio de Janeiro

Através de uma pesquisa na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[15], fiz uma lista dos livros utilizados nas escolas de 6º ao 9º ano. Nela, percebi como alguns livros são verdadeiros sucessos entre os professores e outros, quase não são utilizados. Nas entrevistas, tento compreender as razões dessas escolhas.

Segundo a página da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, a rede conta com 1.065 escolas[16]. Destas, 393[17] atendem ao segundo segmento.

Os livros utilizados pelos professores podem ser vistos no gráfico abaixo:

[15] http://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar. O método de pesquisa foi: PNLD 2001 – esfera municipal –escolas urbanas – rio de janeiro (estado e município) – escolas de 1º ao 9º ano. Só foram classificadas as escolas a partir do 6º ano.
[16] Informação obtida na página http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310
[17] Informação obtida com um funcionário da SME.

Como podemos perceber, o livro mais usado (por quase um terço das escolas) é o *Projeto Araribá*, da Editora Moderna. O livro *História, Sociedade e Cidadania*, da Editora FTD, apesar de ser também bastante pedido, é usado por pouco mais da metade do número de escolas que utilizam o outro. Após este, os números são pouco expressivos. Lembrando a constatação de Batista, feita em 2005, sobre as escolhas dos professores recaírem sobre um pequeno número de títulos e editoras, vemos que sete anos depois, o quadro permanece o mesmo. Minha intenção agora é tentar compreender essas escolhas e compará-las à avaliação do PNLD através de conceito de apropriação, de Roger Chartier (1990), ou seja, há uma diversidade muito grande nas formas de leitura, de acordo com as competências, expectativas e disposições dos leitores. Além disso,

> Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (Chartier, 1990, p. 123)

No caso dos livros didáticos, a complexidade fica ainda maior, já que são destinados a dois tipos de leitores: os professores e os alunos. Esses dois grupos são completamente diferentes entre si com relação às expectativas, competências e disposições. É o professor que escolhe o livro de acordo com o seu alunado e sua realidade sócio-cultural, tentando organizar um protocolo de leitura, ainda que o aluno possa subvertê-lo de diversas formas. Da mesma forma, no caso do PNLD, a leitura autorizada se dá em dois níveis: o dos autores/editores e o do governo, que avalia e seleciona os livros que poderão ser utilizados nas escolas públicas de todo o país, organizando um protocolo oficial de leitura materializado no Guia de Livros Didáticos elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

Primeiramente, descreverei de forma geral o que o Guia tece sobre cada um dos livros. No quinto capítulo, analisarei as escolhas dos professores. Considerando a caracterização que fizemos sobre os critérios avaliativos do Guia do PNLD, os dois livros citados não receberam uma avaliação muito positiva no guia. O quesito Manual do Professor é o melhor avaliado nos dois livros: o "História, Sociedade e Cidadania" está referido como contextualizado e o "Projeto

Araribá", como reflexivo. No tratamento temporal, ambos estão avaliados como lineares. Para a proposta pedagógica, tanto no quesito texto base e estratégias, como no quesito exercícios, os dois livros estão classificados como informativos. Quanto ao tratamento da temática indígena e africana e suas respectivas orientações, o primeiro está enquadrado como crítico-reflexivo e o segundo como informativo. Podemos perceber que, na maior parte dos quesitos, os dois não receberam uma boa avaliação. Apesar disso, nas resenhas alguns aspectos positivos dos livros são ressaltados. Em minha opinião, os livros estão mais positivados nas resenhas do que no quadro síntese. Por isso, falarei um pouco sobre as resenhas.

3.3.1
A coleção *Projeto Araribá* segundo o Guia do PNLD

Logo no início, em *Visão geral*, a resenha afirma que a coleção tem uma boa quantidade e qualidade dos textos, atividades e fontes. Por isso, oferece ao professor condições de exercitar o procedimento de investigação histórica com os alunos, aprendendo-se História da mesma forma que se constrói o conhecimento histórico (me pergunto o porquê do livro receber uma má avaliação nesse quesito). Também cita o bom tratamento da construção da cidadania, a proposta de desenvolvimento da competência leitora, as propostas de trabalho em equipe e as indicações de textos, livros e filmes.

No entanto, o texto-base da coleção é criticado, por ser descritivo e apresentando a História sem contradições e de forma fragmentada, além de ter pouca integração entre História Geral e História do Brasil. Logo, a resenha afirma que a potencialidade da coleção está justamente nas seções complementares e é somente a partir delas que se pode trabalhar as inovações no ensino de História.

Logo após, no tópico *Organização da coleção*, a resenha descreve como estão divididos os livros, com as sessões fixas e as que aparecem de vez em quando, descrevendo algumas atividades, mas sem citar exemplos concretos. Logo depois, ainda neste tópico, são listados os conteúdos de cada volume e o número de páginas.

Em *Análise da coleção*, o texto volta a afirmar que são as seções complementares as que transcendem a análise política dos acontecimentos. E

nomeia algumas delas, como *Em foco*, onde são trabalhados temas variados com a análise se diversos tipos de fontes; *Personagem*, onde são propostas atividades sobre sujeitos históricos; *Ontem e hoje*, onde são estabelecidas conexões entre o passado e o presente, permanências e transformações.

Logo após, a resenha valoriza a forma como a coleção trabalha a construção da cidadania, apresenta a forma como a História da África e a História Indígena Brasileira são trabalhadas, volta a falar que na metodologia de ensino-aprendizagem, a coleção valoriza o desenvolvimento da competência leitora e tece boas considerações sobre o Manual do Professor, única categoria onde a coleção é avaliada como reflexiva.

Também é ressaltado que a temporalidade é quase sempre trabalhada apenas de forma cronológica, o que pode comprometer a construção da noção de temporalidade. Além disso, afirma que não há a necessária articulação entre o estudo dos temas e as atividades, sendo estas muito melhor desenvolvidas que os primeiros. A organização cronológica em capítulos divididos entre História Geral e História do Brasil tende a valorizar os conteúdos de História Geral.

Em relação ao projeto editorial, tece algumas críticas quanto a imagens que se encontram em páginas espelhadas e mapas muito pequenos.

Na seção *Em sala de aula*, a resenha reafirma a necessidade de o professor trabalhar em conjunto os diversos textos e atividades. Caso contrário, cairá num ensino pouco instigante e problematizador, baseado principalmente na sucessão cronológica dos acontecimentos políticos.

3.3.2
A coleção *História, Sociedade & Cidadania* segundo o Guia do PNLD

Na *Visão Geral* da coleção, a resenha afirma que a coleção busca *gerar atitudes de convivência democrática e valorização dos direitos humanos (p. 54).* Destaca a presença de imagens com boa resolução e a presença de afrodescendentes em situações positivas. Apesar disso, afirmam que as ilustrações não são acompanhadas de boas legendas, além de muitas vezes não serem trabalhadas de forma eficaz. Também busca a interação passado-presente e a intenção do aluno ser um ativo construtor da sua própria história. O guia valoriza também a forma como são iniciados os capítulos, sempre com problemas que

permitem aos estudantes iniciarem o estudo do tema e aos professores, perceber os conhecimentos prévios de seus alunos.

A seção *Organização da coleção* explicita de forma rápida algumas subdivisões dos capítulos, como o tópico *Dialogando*, que aparece logo no início de cada capítulo; o *Para saber mais*, de aprofundamento; as sessões de exercícios, que se dividem em A*tividades, Atividades de aprofundamento, A imagem como fonte, O texto como fonte;* além de outras sessões, como *Livros, sites e filmes; Bibliografia; Mapas de Apoio* e *Glossário.* Além disso, também explicita o número de páginas e os conteúdos de cada livro da coleção.

Em *Análise da coleção*, a resenha detalha o manual do professor, classificado como Contextualizado. Nele, a História da África e afrodescendentes é valorizada. Este é o único ponto onde a coleção teve a melhor avaliação, crítico-reflexivo, tanto em relação a como é trabalhado com o aluno quanto nas orientações ao professor.

Apesar de alguns debates historiográficos serem trabalhados tanto nas atividades quanto no texto-base, a resenha afirma que a coleção não desenvolve determinados aspectos da pesquisa histórica. Afirma que o texto-base é de fácil compreensão, mas construído com uma estrutura informativa de datas, fatos e nomes.

O guia valoriza o projeto gráfico da coleção, afirmando que ele favorece o aprendizado do conteúdo, com o auxílio de gráficos, mapas, quadros e tabelas, além do uso de fontes diversificadas. Critica as linhas do tempo que aparecem no meio do texto-base, dizendo que elas nem sempre favorecem o desenvolvimento da ideia de simultaneidade, apresentando problemas de escala gráfica.

Ainda nessa seção, o guia explicita suas ideias acerca da metodologia de ensino-aprendizagem, afirmando que há um esforço da coleção em vincular o conhecimento histórico com o presente, propondo a discussão da realidade social e fazendo um diálogo com o conhecimento prévio dos alunos. Porém, as atividades muitas vezes não estão vinculadas ao texto-base, ficando como duas unidades estanques. Critica os exercícios de pesquisa, dizendo que muitas vezes eles são usados para dar conta de conteúdos que não foram contemplados na coleção. Outra crítica que faz é a pouca complexificação e variabilidade entre os volumes e uma sequência de atividades muito parecida em cada capítulo.

Valoriza o tratamento de temáticas sobre o meio ambiente, a situação feminina e, como já falado, a construção da cidadania, a exploração das imagens e a temática africana.

Na seção *Em sala de aula*, há três comentários. O primeiro é a reafirmação da exploração das imagens de afrodescendentes como um aspecto importante contra a discriminação. O segundo é um alerta ao professor sobre a seção *A imagem como fonte*, pois afirma que o aluno terá dificuldade em trabalhar sem o auxílio do professor devido à falta de orientações, o que pode acarretar um olhar acrítico por parte daquele. Acerca disso, o guia afirma também que as atividades propostas no manual do professor são mais criativas do que as presentes no livro do aluno. Por último, enfatiza que os júris propostos, apesar de motivar os alunos, devem ser trabalhados com muito cuidado pelo professor, para que não se avalie as atitudes de personagens históricos com base nos valores do presente.

Limitar-me-ei a resumir a avaliação desses dois livros apenas, já que são os mais escolhidos pelos professores da cidade do Rio de Janeiro. O que quero relatar é que as resenhas são muito diferentes entre si, ficando muito claro que elas são escritas a muitas mãos, assim como os livros didáticos. Também fica a sensação de que os livros são mais positivados nas resenhas do que no quadro síntese.

Outra constatação, que faço como professora de História do Ensino Fundamental, é que não dá para escolher um livro com base apenas no Guia. Entendo a necessidade dos professores em manejar o livro, ler o texto-base, analisar as atividades, para concluir qual o melhor livro para os seus alunos. Logo, confirmando a afirmação feita no capítulo anterior, sai na frente a editora com mais recursos para distribuir seus livros pelo país, pois os professores não selecionam os livros apenas pelo guia. Essa pode ser uma das razões das escolhas dos professores recaírem sobre um número reduzido de livros.

Por último, e ainda que saibamos que não existe um livro didático ideal, podemos perceber que quase nenhum livro é muito bem avaliado pelos avaliadores, o que nos leva a crer que, para eles, ainda estamos longe de ter um leque de opções satisfatório. Vale uma pesquisa com os mesmos para conhecer melhor suas visões do que é um bom livro didático. Os livros mais bem avaliados são pouco usados tanto no Rio de Janeiro, quanto em outros lugares. O que leva os professores da rede municipal do Rio de Janeiro a optar por livros mal

avaliados no Guia do PNLD? Essa e outras perguntas é que tentaremos responder no quinto capítulo.

4
A escolha dos sujeitos da pesquisa: os professores

Após a decisão de estudar os livros didáticos, parti para novas perguntas: qual será o foco? Estudarei como os livros abordam os conteúdos? Os alunos? Os professores? Eram muitas questões e todas elas me interessavam. Porém, com o tempo, meu interesse foi se direcionando para os professores, ou melhor, para a forma como eles escolhem e utilizam os livros que chegam às escolas. Esse era o meu interesse desde a entrada no mestrado e as primeiras conversar com a professora Zaia Brandão.

Nesse capítulo pretendo fazer uma descrição do meu caminho pelo campo de pesquisa, detalhando os movimentos desta pesquisa. A cada novo professor, apresento o entrevistado, falando um pouco da sua trajetória profissional. Também detalho um pouco seu ambiente de trabalho, com base em seu depoimento e em estatísticas colhidas sobre a região na qual se situa a escola.

4.1
A entrada no Soced e a pesquisa em andamento

Quando entrei para o SOCED (Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação), a pesquisa em desenvolvimento era *O efeito escola na produção dos habitus dos estudantes.* Ou seja, quais são as

> Ações institucionais a que os alunos são expostos rotineiramente no ambiente escolar e que se estendem ao ambiente familiar, na perspectiva de identificar àquelas que seriam tributárias da criação de determinadas disposições (habitus) para o estudo e reforço das habilidades necessárias ao bom desempenho escolar.
> Fonte: www.soced.pro.br. Acesso em 25/01/2012.

Havia pouco mais de um ano que o grupo tinha decidido incluir em suas pesquisas escolas municipais de qualidade, medida através de avaliações comuns a todos os estudantes de um determinado nível, apesar de ter clareza que estas provas mensuram apenas um dos aspectos que fazem parte da qualidade nas escolas – a aprendizagem de algumas disciplinas. Havia naquele momento três teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado em andamento. Todas elas

partiam dos resultados de um survey aplicado no ano de 2009 em quatro escolas municipais e seis privadas, destinado aos pais, alunos e professores. Os questionários foram respondidos por pais e alunos do 9º ano e por quase todos os professores do segundo segmento, pois caso só os do 9º ano respondessem, ficaria um número muito pequeno de respondentes. Além disso, os professores são remanejados por séries a cada ano, possuindo a mesma formação superior. A partir deles, os temas das pesquisas foram se delineando e cada pesquisadora foi desenvolvendo estratégias adequadas ao objeto de estudo, como entrevistas, observação etc, na perspectiva do Soced de promover a relação macro-micro ou quanti-quali, tão valorizada pelo grupo e pelos programas de pós-graduação atualmente. Apesar de não ter participado do momento da escolha das escolas, penso ser importante relatar como foi este processo, já que foram as escolas municipais estudadas pelo SOCED o meu ponto de partida para a pesquisa.

As escolas da rede municipal pesquisadas foram selecionadas com base nos resultados obtidos na Prova Brasil em 2005 e 2007, tanto na 4ª como na 8ª série do ensino fundamental (atual 5º e 9º ano) (Carvalho, Felipe e Mandelert, 2011). Assim, buscaram-se escolas que obtiveram média superior à média do município nos dois anos da avaliação. Além disso, dado que as escolas privadas já estudadas eram estabelecimentos de médio e grande porte e atendiam a todos os segmentos escolares, na seleção das escolas municipais estes critérios também foram importantes. Logo, buscaram-se escolas com mais de 800 alunos matriculados e com um mínimo de três turmas no 9º ano, além de atender aos dois segmentos do ensino fundamental. Não havia como buscar escolas que atendessem a todos os segmentos, já que os municípios são responsáveis prioritariamente pelo atendimento do Ensino Fundamental e Educação Infantil e os estados, pelo Ensino Médio[18]. Na cidade do Rio de Janeiro, podem-se encontrar escolas estaduais que atendem ao Ensino Fundamental, mas não se encontram escolas municipais que atendem ao Ensino Médio. Critérios extra-escolares também foram utilizados quando possível, levando-se em consideração para isso o nível socioeconômico médio (NSE) dos alunos, além do Ideb.

[18] Conforme estabelecido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Após este processo chegou-se a um número de 31 escolas com médias superiores à média da rede, distribuídas entre 8 das 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)[19].

Como era necessário diminuir ainda mais o campo de estudo, novos critérios foram estabelecidos, como número total de matrículas e NSE dos alunos da 8ª série, sendo que se priorizou selecionar escolas de diferentes CREs, *levando em consideração a heterogeneidade da distribuição espacial dos recursos econômicos, sociais e culturais na cidade* (Carvalho, Felipe e Mandelert, 2011, p. 143). Assim, as quatro escolas selecionadas fazem parte das 2ª, 3ª, 4ª e 5ª CREs.

4.2
A chegada ao campo: as redes de informação

Desde o início, concluímos que não seria recomendável eu me limitar a essas escolas, pois quanto mais heterogêneo fosse o grupo pesquisado, melhor seria para mim. Então, eu começaria por estas escolas e, a partir dos primeiros entrevistados, pediria indicações de outros professores que eles conhecessem, além de recorrer a outros meios de busca de professores. Este método é muito utilizado nas pesquisas qualitativas e chama-se *sistema de rede*. Estou entendendo por rede a concepção de Bott (Duarte, 2002, p. 141), segundo o qual

> A rede é definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato. Trata-se, aqui, de uma "rede pessoal" na qual existe um ego focal[20] que está em contato direto ou indireto (através de seus inter-relacionamentos) com qualquer outra pessoa situada dentro da rede.

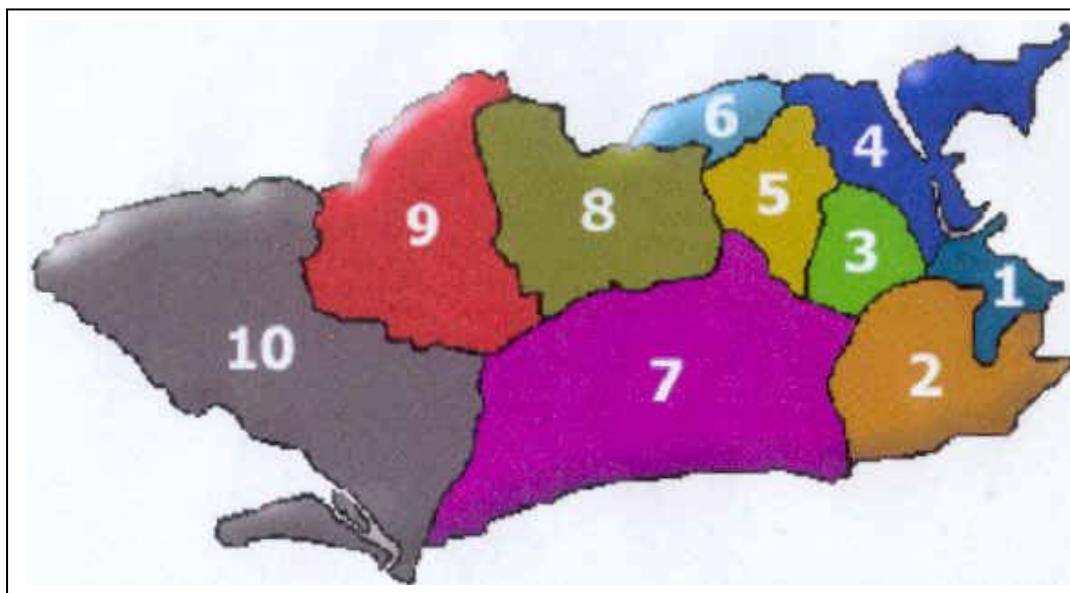
Como sou professora de História, conheço e tenho amizade com vários professores da rede municipal. No entanto, desde o início decidi não entrevistá-los, pois eu já conhecia de certa forma suas opiniões a respeito do tema, além de crer que, sendo meus amigos, os resultados poderiam acabar um pouco enviesados. O que me permiti fazer foi contar com estes conhecidos para buscar professores que trabalham em suas escolas, com os quais eu não tinha nenhum

[19] Mais adiante, faremos uma explicação mais detalhada sobre a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

[20] Segundo Duarte, "ego" focal seria alguém que dispõe de informações privilegiadas a respeito do segmento social que se estuda, podendo mapear o campo de investigação e indicar pessoas, conseguindo-se assim novos informantes.

tipo de contato anterior. O mapa a seguir representa o município do Rio de Janeiro e a sua divisão em Coordenarias Regionais de Educação (CREs).

A 1ª CRE corresponde à zona central da cidade; a 2ª CRE à zona sul; a 3ª e a 4ª CREs, à zona norte; a 7ª, 8ª e 9ª CREs, à zona oeste. Os professores entrevistados fazem parte da 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 7ª, 8ª e 9ª CREs, nos bairros da Urca, Del Castilho, Bonsucesso, Caju, Padre Miguel, Jacarepaguá, Campo Grande, Copacabana, Barra da Tijuca, Pedra de Guaratiba e Rio das Pedras[21]. O fato de trabalharem em diferentes regiões da cidade me proporcionou uma visão bem ampla nas entrevistas, pois cada entrevistado atua em realidades distintas.[22] Apesar da grande maioria dos bairros do Rio de Janeiro terem favelas, nenhuma dessas escolas está situada dentro de uma, como acontece com muitas escolas da prefeitura. O fato de não estar localizada em favela não quer dizer que não receba alunos das mesmas. Todas as escolas pesquisadas recebem alunos oriundos do "asfalto" e da favela.

Mapa 1: Distribuição da rede municipal em CREs e o número de professores entrevistados

Fonte: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Mobiliario_escolar_pt.pdf

[21] Rio das Pedras é uma favela localizada no bairro de Jacarepaguá. No entanto, a escola neste momento está situada na Barra da Tijuca, pois o prédio desabou em 2009.

[22] Para uma maior caracterização de cada CRE e seus respectivos bairros, acessar http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres. Acesso em 12/02/2012.

Eu começava as entrevistas perguntando ao professor sobre a sua trajetória e pedindo-lhe que caracterizasse um pouco sua escola. Além de ser importante para situar o professor na pesquisa, eu tinha mais informações disponíveis sobre as escolas pesquisadas pelo Soced. Então, eu perguntava mais detalhadamente sobre as que não faziam parte desse grupo. Isso será perceptível no texto, pois oferecerei mais dados daquelas escolas. Tentei equilibrar as informações com dados do Instituto Pereira Passos.

As entrevistas geralmente foram feitas nas escolas, em horários livres, conhecidos entre os professores como "janelas". Procurávamos a sala de leitura, de vídeo, de informática ou qualquer outra vazia para a realização da entrevista. Nenhuma foi feita na sala de professores.

Também não defini antecipadamente quantos entrevistados seriam, pois na perspectiva adotada, o número de entrevistados dificilmente pode ser determinado no princípio, pois este número depende da qualidade das informações que se obtém em cada entrevista, sua profundidade e o grau de recorrência e divergência das informações (Duarte, 2002). Assim, *enquanto estiverem aparecendo "dados" originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas* (Duarte, 2002, p. 143). Alberti (2005) também afirma que o número de entrevistados necessários começa a aparecer com mais clareza durante a realização das entrevistas. Ainda segundo Duarte (2002, p. 144),

> À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de "ponto de saturação", dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.

4.3
Os professores e escolas do SOCED

Iniciei os primeiros contatos com as escolas pesquisadas pelo SOCED. Ligava para as diretoras e marcava de ir num dia e horário que houvesse professores de História, geralmente às quartas-feiras, dia do centro de estudos, quando os professores têm horários livres para planejamento, reunião, correção de provas etc.

4.3.1
A exceção das exceções: a escola da Urca e o professor Marcos

A primeira escola que consegui estabelecer contato foi um pouco diferente. Uma doutoranda do SOCED ia fazer uma entrevista com uma mãe de aluno na escola e eu marquei com ela no final da entrevista para que ela me apresentasse à diretora. Esta escola é localizada no bairro da Urca, pertencendo à 2ª CRE.

Este bairro é um lugar privilegiado no Rio de Janeiro[23]. Além de ter um único acesso e um grupamento militar, fazendo com que ele tenha índices de criminalidade praticamente nulos, ele abriga o Pão de Açúcar, um dos mais importantes cartões postais da cidade. Nele vive uma população de classe média alta em prédios antigos ou casarões, com uma arquitetura muito característica que lhe dá um ar bucólico.

A escola está situada numa dessas casas antigas. Como o edifício inicialmente tinha outros fins, a estrutura física não é boa. Logo, ela é apertada, cada sala tem um tamanho diferente (uma sala inclusive tem entrada por outra, ou seja, qualquer aluno que queira ir ao banheiro, tem que passar por outra sala onde ocorre a aula de outro professor), o tratamento acústico é muito ruim (enquanto há recreio no pátio, as salas do térreo sofrem muito com o barulho, sendo praticamente impossível ouvir a voz de alguém, a não ser que fale muito alto) e a escola depende de outros espaços do bairro para as aulas de educação física serem realizadas. Sobre essa questão do barulho, o professor Marcos disse:

[23] As informações foram obtidas no dossiê da escola feito por Maria Luiza Canedo, que faz parte da equipe Soced.

> Pois é, essa dificuldade acho que (...), no geral as escolas têm. As da prefeitura acho que talvez mais, porque a maioria, no caso, aqui, apesar de não ser uma escola dessa época, acho que dos anos sessenta, oitenta, que eram chamados caixotes que são muito fechadas ou não tem espaço, o aluno acaba ficando dentro daquela área reduzida (...). e aqui, a escola é antiga, não é dessa época, é mais, mais antiga, e não tem uma área que o aluno possa ter para brincar, para correr, não tem uma quadra. Então o ambiente escolar é muito barulhento, digamos assim. E às vezes quando o tempo de aula que eu dava era na hora do recreio dos menores, o barulho todo, você tem dificuldade de falar, por causa do barulho.
>
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

Apesar disso, ela é uma das escolas com melhores resultados da rede (suas notas na Prova Brasil para o 9º ano foram 6,10 em 2005 e 5,96 em 2007)[24] e sua diretora ocupa o cargo há mais de vinte anos.

Pelo questionário do SOCED, aplicado a todos os professores, pais e alunos do 9º ano, podemos aferir um pouco sobre o público que a frequenta, que parece bastante diferente de outras escolas da rede. No questionário dos pais, por exemplo, 37% afirmam que tem curso superior completo e outros 37% o ensino médio. Apenas 20% só completaram o ensino fundamental e 6% possuem pós-graduação. Podemos perceber que a grande maioria dos pais possui um bom nível de escolaridade, com impactos na educação dos filhos. A escola tem cerca de 800 alunos distribuídos nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Estes são moradores da Zona Sul, principalmente de Botafogo (26%) e Copacabana (13%), mas também da Urca (8%), Catete (7%), Santa Teresa (que é um bairro da região do centro), Flamengo, Laranjeiras (6% os três últimos), Glória e Leme (5% ambos). Infelizmente não sabemos o percentual de alunos que vivem nas favelas da região.

Assim que fui apresentada à diretora e disse que o meu interesse era entrevistar os professores de História, ela disse: “História? Como vocês são complicados! São os professores mais rebeldes que tenho”. A partir dali, ficou uns vinte minutos falando sobre viagens, história e como que os professores não conseguem tornar aquele conteúdo tão interessante. A doutoranda foi embora e eu fiquei esperando o professor Marcos[25], que estava na rua fazendo um lanche. Assim que ele voltou, me apresentei, falei sobre a minha pesquisa e ele disse que me concederia a entrevista, mas tudo um pouco confuso, pois a diretora o havia

---

[24] No final do capítulo, incluirei uma tabela com as notas da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009 de todas as escolas dos professores entrevistados.

[25] Todos os nomes dos professores são fictícios para preservar a sua identidade.

chamado para assumir a direção adjunta e ele não sabia se ia assumir, se ia ficar naquela escola e quais eram os horários dele. Peguei seu telefone e e-mail e disse que entraria em contato para marcarmos uma entrevista.

O mesmo professor me apresentou a outro professor da escola. Expliquei sobre a minha pesquisa e, ele aceitando conceder a entrevista, lhe pedi telefone e e-mail. Ele logo disse: acho melhor você pegar apenas o telefone, pois eu não vejo e-mail. Todas as vezes que tentei ligar para ele não consegui.

Nesse dia só estavam esses professores presentes. Por isso, pedi à diretora que me passasse os horários dos outros. Sempre era complicado, nunca era um horário fechado. Mesmo assim, anotei. No dia em que iria à escola, ligava antes e me diziam: ah, hoje não tem nenhum professor de História aqui não. Esta foi a escola em que tive mais dificuldade de obter informações. A diretora sempre se esquecia quem eu era, tudo era sempre muito corrido, informações desencontradas. Não sentia uma vontade de colaboração. Logo, passados alguns meses, decidi entrevistar apenas o professor Marcos que me passou seu email e telefone. Marcamos dia 19 de setembro de 2011, pela manhã. Cheguei à escola e ele estava na sala de leitura corrigindo provas. Havia também uma estagiária tentando fazer um menininho bastante rebelde estudar. Tivemos uma entrevista de uma hora.

Marcos tem 45 anos e se formou em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no início da década de 1990, cursando bacharelado e licenciatura. Não começou a lecionar logo ao se formar, trabalhando inicialmente em outras áreas, como vídeo, fotografia, propaganda, vendas e pesquisa eleitoral. Há quinze anos, começou a dar aula num projeto do Telecurso 2000. Fez concurso para professor de Sociologia para o estado e de História para a prefeitura, onde assumiu em 2002. Hoje trabalha nas duas redes, além de uma escola particular. É o professor que mais trabalha de todos os entrevistados, tendo quatro empregos que totalizam cinquenta e quatro horas semanais. Nesses dez anos de prefeitura já passou por algumas coordenadorias, como a 6ª, a 3ª e a 2ª. Nesta última, trabalhou primeiro no Alto da Boa Vista. Mas fecharam algumas turmas em sua escola e, como ele era o professor mais novo da casa, teve que procurar outra para completar seu horário. Assim, foi parar na escola da Urca no início de 2011, onde hoje cumpre os doze tempos. Após entrar nessa escola, houve uma situação que ele próprio definiu como “sui generis”:

tinha acabado de chegar e a diretora o convidou para ser coordenador pedagógico porque o cargo estava vago. Passado alguns meses, o cargo de diretor adjunto ficou vago e a diretora o convidou para assumir, mesmo sem ele ter nem um ano de escola. Porém, devido a uma incompatibilidade de horário, ele teve que largar o cargo logo depois de ter assumido na informalidade. Me pareceu bastante curioso a diretora convidá-lo, já que esta escola têm professores muito antigos e estes cargos geralmente são ocupados por pessoas de confiança ou que tenham alguma intimidade com a organização e o pessoal da instituição.

4.3.2
A nostalgia de outros tempos: os professores Tânia, Vânia e Paulo e a escola de Del Castilho

A segunda escola visitada está localizada no bairro de Del Castilho, pertencente à 3ª CRE. É uma zona residencial e tranquila. Perto dali há a zona comercial, sendo que dois grandes shoppings da zona norte são próximos. A região conta com farta rede de transportes, com linhas de ônibus, metrô e trem.

A escola atende a alunos dos bairros de Del Castilho (63%), Inhaúma (7,2%), Maria da Graça (5,4%), Benfica, Cachambi (4,5% ambos), Jacaré, Madureira, Olaria, Tomás Coelho (1,8% todos), Higienópolis, Méier, Comunidade Bandeira 2, Jacarezinho, Penha, Piedade, Pilares, Ramos e Turiaçu (0,9%).

A escolaridade dos pais é diferente da escola da Urca (que na verdade é uma exceção na própria sociedade brasileira como um todo). Nesta, 64% afirmam ter o ensino fundamental, 21% o ensino médio, 12% o ensino superior e 2% pós-graduação.

A escola está construída em centro de terreno e possui uma boa estrutura física. As salas de aula são iluminadas, bem conservadas, todas possuem TV e DVD e os murais têm trabalhos e atividades fixados. O laboratório de informática possui apenas seis computadores, o que me pareceu bem pouco, caso o professor queira usá-lo com suas turmas. Atende aos dois segmentos do ensino fundamental

e possui em torno de 1100 alunos[26]. As notas da Prova Brasil para o 9º ano foram 4,82 em 2005 e 5,07 em 2007.

Liguei antes para a diretora, que foi sempre muito gentil. Marcamos uma ida à escola numa quarta-feira, dia em que os três professores de História se encontram. Cheguei entre o horário da manhã e o da tarde, porque assim conseguiria falar com o professor Paulo, que está lá sempre à tarde, com a professora Vânia, que está pela manhã e com a professora Tânia, que trabalha nos dois turnos. Fui muito bem recebida pela diretora e lhe falei sobre a pesquisa. Essa diretora assumiu o cargo há pouco mais de um ano, mas já era diretora-adjunta antes. A antiga ocupou o cargo por bastante tempo. Ela me levou à sala de professores, onde estava Vânia, que foi muito simpática e ficamos conversando durante algum tempo. Vânia me apresentou à Tânia. Apesar de um pouco mais desconfiada, ela também foi simpática e disse que me concederia a entrevista tranquilamente. Peguei os telefones das duas para marcarmos um dia que eu fosse à escola e conseguisse realizar as duas entrevistas. Era hora do almoço e Vânia me convidou para almoçar no refeitório da escola, o que aceitei prontamente. O refeitório é limpo, organizado e a comida muito saborosa.

Após o almoço, esperei o professor Paulo chegar à sala de professores. Quem me apresentou a ele foi Tânia e ele também aceitou me conceder a entrevista, sendo que seu tempo livre é o último. Logo, não daria para entrevistá-lo no mesmo dia delas. Peguei seu telefone e ficamos de nos falar mais para frente. Como eu teria que faltar ao trabalho para ir à escola entrevistar as duas professoras pela manhã, tratei de resolver isso primeiro. Assim, as entrevistas aconteceriam um mês depois.

Cheguei à escola dia 8 de junho de 2011 pontualmente às 07h30min, como havia combinado com Tânia, já que ela tinha seu primeiro horário livre. Ela já estava lá, me olhou e disse: *chegou cedo hein*. Como se parecesse surpresa de chegar no horário. Disse-lhe que precisávamos de uma sala vazia, que não houvesse o entra e sai de gente como é a sala de professores. Fomos para a sala de vídeo que, para os nossos propósitos estava ótima! Mas para levar os alunos é péssimo. Você fica ouvindo todo o barulho do pátio, além da TV não estar no alto

---

[26] As informações foram tiradas do relatório sobre a escola, feito por Maria de Fátima Magalhães de Lima e das minhas próprias observações.

e a sala ser muito profunda. Como as turmas são muito grandes, quem fica atrás, com certeza não ouve e não vê a TV.

Tânia tem cinquenta e um anos, se formou em História na Universidade Gama Filho. Fez parte do mestrado, mas parou por motivos de saúde. Têm uma pós graduação latu sensu em Docência Superior. Após se formar não começou a trabalhar em sua área imediatamente. Trabalhou durante dez anos num banco e disse que não pensava em exercer a profissão. Decidiu prestar o concurso da prefeitura quando engravidou, porque em sua vida de bancária não tinha horários fixos e ela trabalhava muito mais do que trabalharia sendo professora. Entrou para a prefeitura há vinte e dois anos e passou dez deles numa escola em Santa Cruz. Apesar de ter trabalhado numa região muito carente, diz que foram os melhores anos de magistério que já teve, pois os alunos e os pais ainda respeitavam os professores e o corpo docente da escola era muito bom.

Como gostava muito do seu trabalho, fez outro concurso e passou a ter duas matrículas na mesma escola. Porém, o 2º segmento acabou e ela teve que transferir suas matrículas para uma escola onde oferecesse esse segmento. Por isso, decidiu trabalhar perto de casa. Assim, há doze anos trabalha nessa escola em Del Castilho, onde acumula as duas matrículas, totalizando trinta e duas horas semanais, sendo que são vinte e quatro em sala de aula.

Tânia fala com muita nostalgia do passado e se mostrou muito descontente e descrente com os rumos atuais da educação pública. Diz que as coisas mudaram muito desde quando o questionário do SOCED foi aplicado, talvez devido aos efeitos da aprovação automática. Também afirma que os alunos do turno da manhã e da tarde são tão diferentes que parecem duas escolas. Com os da manhã ainda consegue trabalhar mais, mas os da tarde são muito fracos.

A seguir fiz a entrevista com Vânia, que é professora há nada mais, nada menos que quarenta anos! Ela é aposentada de uma matrícula e a que está hoje, apesar de ter tempo para se aposentar, ela não quer por enquanto, demonstrando grande paixão pelo seu ofício, como podemos ler em sua fala: *Estou aqui, já tenho tempo para me aposentar, mas eu me sinto muito ativa, gosto muito de fazer isso, sinto uma receptividade enorme dos alunos. Então, to caminhando. Vamos ver o que vai dar no futuro. (risos)* (Entrevista concedida dia 8/6/2011).

Confirmando a trajetória de muitas professoras de sua época, ela fez o curso normal e começou como professora primária, experiência que valoriza muito, como podemos ver no trecho a seguir:

> Eu fiz Escola Normal, dos velhos tempos, onde a escola normal significava um acesso social muito grande, o professor era altamente reconhecido, a escola pública era reconhecidamente a melhor escola. Então, eu faço parte desse sistema. Sempre quis ser professora e nesta época ser professora, principalmente para a mulher, era importante, tá. E fui professora primária 17 anos, adorei e adoro até hoje, tudo o que eu aprendi de muito bom de como dar aula, de didática, de manejo de classe, disciplina, tudo, eu aprendi na escola primária. Planejamento, buscar nas pessoas, nos alunos, nas famílias, o que era importante. Então, na verdade eu cresci muito sendo professora primária.
>
> (Entrevista concedida dia 8/6/2011)

Vânia justifica sua troca do ensino primário para o secundário por questões financeiras e porque sempre adorou História. Diz que no curso normal também teve uma professora que a influenciou muito. E sendo professora de História, ela poderia trabalhar em mais de uma escola, o que lhe proporcionaria um salário melhor. Então, quando acabou a faculdade, prestou um concurso interno, dentro da rede (esse tipo de concurso não existe mais) e trocou a sua matrícula. Trabalhou durante dezessete anos numa escola em Rocha Miranda. Afirma que ficou lá tanto tempo porque era uma escola muito boa, com uma ótima diretora, ainda concursada, um corpo docente muito coeso que topava o trabalho que se fazia, mantendo um bom nível de ensino mesmo após a Lei 5692[27] de 1971, que segundo ela, chegou *já estraçalhando com o ensino*. Porém, com o tempo, ela afirma que o nível da escola foi caindo, porque foram entrando professores dentro da nova lei, entre outros problemas. Daí prestou um concurso de História e foi para uma escola em Deodoro, onde não gostou de trabalhar. Quando pôde pedir remoção, fez logo das duas matrículas e foi para uma escola em Pilares, onde se aposentou em uma matrícula e foi fazer hora extra nessa escola de Del Castilho.

[27] A lei 5692 de 1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentou todos os assuntos referentes ao acesso à escola e à organização do ensino de 1º e 2º graus. A ressalva da professora se deve ao fato dessa lei ser considerada muito ruim em alguns pontos, principalmente no tocante ao ensino de história e geografia. Como estratégia de despolitização pela ditadura militar, essas disciplinas foram substituídas por Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Além disso, foram instituídas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, diminuindo o grau de formação do professor.

Como gostou muito dela, no final do ano pediu remoção. Isso foi há uns vinte anos.

Assim que as férias acabaram, entrei em contato com o professor Paulo para marcarmos a entrevista. Fui dia 17/08/2011 no horário da sua “janela”. Cheguei à escola, fui primeiro falar com a diretora e depois me dirigi à sala de professores. Pedi a Paulo que fossemos a um lugar mais tranquilo e realizamos a entrevista na sala de vídeo.

Paulo tem quarenta e seis anos e começou a ter a ideia de ser professor durante o Ensino Médio. Mas só decidiu pela História mais para frente, pois também gostava muito de biologia. Como a maioria dos entrevistados, foi muito marcado por um professor. Diz que tomou a sua decisão muito influenciado pelo contexto da época, pois era a transição da ditadura para a democracia (ele terminou a escola em 1983 e começou a faculdade em 1984). Então, ele tinha ideias de mudanças para o país. Afirma que na época, principalmente na UERJ, onde se formou, era muito difícil fazer bacharelado e que a maior parte das pessoas fazia licenciatura. Ao longo do curso, trabalhou num banco, mas assim que terminou, já começou a trabalhar em escola particular. Nesse momento da entrevista, disse rindo que ele ganhava quatro vezes mais como professor dando sete tempos de aula do que no banco. Em 1992, Paulo passou para o estado (e continua até hoje), pois diz que não se sentia muito atraído em dar aula para crianças, pois “sua praia”, mesmo hoje em dia, é trabalhar com o vestibular. Mas em 1993 passou no concurso da prefeitura e foi trabalhar em Bangu. Assim que pôde mudar, achou que ia para mais perto, mas foi para Santa Cruz e ficou lá por cinco anos. Gostava da escola, diz que era uma zona rural e a dinâmica era muito diferente, os alunos eram diferentes, o que lhe possibilitava fazer um determinado tipo de trabalho que hoje não consegue mais. Em 1999 conseguiu mudar para a escola de Del Castilho, onde permanece. Apesar de afirmar que lá as coisas também eram diferentes, não trocaria esta escola por outra, dizendo que *as coisas funcionam dentro do que é possível funcionar bem, então aqui a escola atende no momento.* Paulo faz dupla regência em outra escola no Engenho Novo, além de trabalhar numa escola particular na Zona Sul da cidade. Além da graduação, possui uma especialização em docência superior.

Ele tem vinte e dois anos de sala de aula. Destes, dezenove na prefeitura, sendo que são quatorze nesta escola. Paulo é um bom exemplo da realidade da

profissão de professor no país: tem uma matrícula no estado (12 tempos), uma no município (12 tempos em sala e 4 de planejamento), uma dupla regência (12 tempos) e trabalha numa escola particular, onde acumula mais horas. Podemos ver que são mais de quarenta horas dentro de sala. Se imaginarmos o tempo de estudo, preparação, correção etc, temos ideia da sobrecarga de trabalho. Poderíamos pensar que ele "ligou o piloto automático" e não faz mais esse tipo de coisa? Podemos. Porém, pela nossa conversa, não me pareceu ser isso.

4.3.3 O oásis no meio do deserto: a escola de Bonsucesso e as professoras Gilda e Bruna

A terceira escola visitada está localizada no bairro de Bonsucesso, 4ª CRE, zona da Leopoldina. Está perto do comércio e da área empresarial do bairro. É contornada pelas favelas do Complexo do Alemão, Maré, Adeus, Vila do João, Pinheiro. Tem como vizinhos de bairro instituições como o Hospital Geral de Bonsucesso, a UNISUAM – Universidade Augusto Motta, e o Microcine Bonsucesso. O bairro tem taxas econômicas e sociais pouco mais altas que os demais bairros da região, mas apresenta muitos problemas de violência, além de ter uma oferta precária de serviços públicos e atividades culturais[28]. Os alunos são oriundos de inúmeros bairros: Bonsucesso (76%), Ramos (4,6%), Nova Holanda (3,8%), Complexo da Maré, Manguinhos, Benfica (os três com 2,3%), Higienópolis, Ilha do Fundão (os dois com 1,5%), Morro do Adeus, Parque União e Amorim (os três com 0,8%). As notas da escola na Prova Brasil para o 9º ano em 2005 e 2007 foram, respectivamente, 5,53 e 5,62.

A despeito da escola ter obtido um resultado considerado bom na Prova Brasil, ela já tem uma certa "fama" de que é boa há bastante tempo, como podemos ver no depoimento da professora Bruna a seguir:

> Fiquei lá oito anos aí quando foi pra eu engravidar eu vim trabalhar perto de casa, aí eu consegui ficar na escola que eu queria, que eu sempre quis da aula aqui. Eu moro aqui perto, quando eu era pequena, passava aqui na rua e falava pra minha mãe: eu vou dar aula nessa escola. É porque essa escola é uma escola muito boa desde a época que eu estudava (Entrevista concedida dia 10/08/2011).

[28] Informações obtidas no dossiê da escola feito por Andréia Martins de Oliveira Santo.

Nesta escola, 67% dos pais possuem o Ensino Fundamental, 26% o Ensino Médio e apenas 5% o superior. A escola tem em torno de 1300 alunos divididos nos dois segmentos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, apesar desta última ter apenas 90 alunos em 2009. Levando em consideração o grande número de alunos, o espaço da escola pode ser considerado pequeno, pois os alunos ficam muito apertados, principalmente nas salas de aula, já que muitas vezes há na chamada quase 50 alunos, como relataram as professoras entrevistadas. Também há grandes problemas de conservação, com paredes e mesas com pinturas descascadas e pichadas. As salas de aula são bem iluminadas, contam com ventiladores de teto, TV e DVD e os murais são arrumados.

Apesar desses problemas, as professoras identificam sua escola e seus alunos como sendo diferenciados em relação aos outros alunos da prefeitura. Como no momento em que ela estava falando do nível cultural dos alunos:

> Os alunos que são nossos, a Gilda sempre fala isso, a Gilda deve ter falado também. Os alunos que são nossos, da nossa escola, eles têm esse exercício (de leitura) porque as professoras do primário aqui fazem esse exercício. Então os alunos que são nossos a gente observa que são diferentes, eles são diferentes porque eles estão acostumados a usar isso aqui (a biblioteca) pra caramba, fica fila aqui pra pegar livro pra ler. E tudo porque é incentivado e as professores de português levam essas caixas pra sala, eles têm muitos livros pra ler. E desde o início o aluno vem comigo, desde o 6º ano. Aí eu já pego esse aluno que vem do 5º ano que é a Andréa, que é a Ângela, que são excelentes professoras e que já fazem esse tipo de trabalho. É mais fácil, mas o que vem de fora não. Tanto que só tem a 61 e a 62 à tarde e acho que 63, mas eles têm mais dificuldade. Aí a gente tem um trabalho maior com esses. Você percebe assim que eles sabem responder, por exemplo: o que foi o Tratado de Versalhes? Aí eles respondem. Mas se você perguntar qual é a relação do tratado com isso, com aquilo, eles não conseguem fazer essa relação.
>
> (Bruna, entrevista concedida dia 10/08/2011).

Minha primeira visita foi previamente agendada com a diretora, que está há mais de vinte anos no cargo. Cheguei à escola no início da tarde e havia uma grande quantidade de mães com os seus filhos pequenos indo deixá-los. A diretora estava na porta, mas eu ainda não sabia quem ela era. Apresentei-me e ela me pediu para sentar um pouco no pátio e esperar, indo em direção ao interior da escola. Achei que aquela funcionária iria chamar a diretora, quando, uns 20 minutos depois, ela me chama novamente, entramos na direção e ela pede para que eu explique minha pesquisa. Expliquei-lhe e ela ouviu muito atentamente. Depois disso, me levou à sala de professores para me apresentar às duas

professoras de História do colégio.[29] A professora Bruna estava lá, mas Gilda estava em aula. Apresentei-me, falei da pesquisa e ela aceitou me conceder a entrevista. Um tempo depois, chegou Gilda e o procedimento foi o mesmo. Combinamos que eu retornaria à escola na semana seguinte para fazer a entrevista com a professora Gilda, já que depois ela faria uma operação e entraria de licença. Saí da escola satisfeita em ter sido muito bem recebida.

A entrevista com Gilda foi realizada no dia 29/06/2011, uma quarta-feira. A professora tinha "duas janelas", mas separadas. Cheguei à escola e ela já estava lá. Fomos para a sala de leitura e fizemos a primeira parte da entrevista. Depois ela teve um tempo de aula e o recreio. Enquanto eu a esperava, fiquei na sala de professores e fui apresentada a vários outros professores da escola. Após isso, voltamos para a sala de leitura e fizemos a segunda parte da entrevista.

Gilda começou a trabalhar como professora primária na década de 1980, pois fez o antigo curso normal. Ela não lembra exatamente o ano, mas foi em meados da década. Após passar no concurso da Prefeitura, pensou em fazer faculdade de História, pois era uma matéria que ela gostava muito, apesar de afirmar que gostava de várias outras também. Porém, uma professora desta disciplina a influenciou muito. Assim, cursou a Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUP). No final da faculdade, passou para mais uma matrícula como professora primária. No início da década de 1990 fez o concurso para professora de História e passou. Assim, largou uma matrícula anterior e ficou com duas: uma de primária e uma de História. Antes de entrar para essa escola, passou sete anos trabalhando perto dali, entre o morro do Cruzeiro e do Alemão. Mas está nesta escola há dezoito anos e têm as duas matrículas nela. De manhã, é professora primária (vinte e quatro horas semanais) e à tarde de História (dezesseis horas semanais). Pelo tempo em que trabalha ali e pelo convívio diário com esta escola, Gilda a conhece profundamente. Gilda se mostrou muito comprometida com o seu trabalho, tentando sempre estar "antenada" com o que os alunos estão assistindo, lendo e se interessando de forma geral. Por isso, lês os livros infanto-juvenis que eles leem e afirma: *a gente tem que ler o que eles estão lendo porque a gente só*

[29] Há mais um professor que não é do quadro efetivo, fazendo "dupla" nesta escola. Por coincidência, ele fazia pós-graduação comigo, não na mesma turma. Peguei seu telefone para entrevistá-lo, mas nunca consegui falar com ele.

vai entender o que passa na cabeça deles a partir do momento que a gente lê. (Entrevista concedida dia 29/06/2011).

Logo depois das férias de julho, voltei à escola para entrevistar Bruna, dia 10/08/2011. Ela já estava na escola quando cheguei e nos dirigimos para a sala de leitura. Tinha um aluno estudando, então tivemos que falar um pouco mais baixo. Bruna é uma pessoa mais tímida que a outra, muito doce, mas é muito sincera em suas colocações, dizendo: *é pra falar não é? Então eu vou falar*. E quando a entrevista estava para acabar, eu disse que era a última pergunta e ela me respondeu: *que bom, porque eu já estou cansada*.

Bruna afirma que sempre teve certeza que queria ser professora de História e diz que teve duas professoras desta disciplina na escola que a influenciaram bastante em sua decisão, pois eram muito boas, contavam a História de um jeito que ela viajava e a estimulavam muito a escrever. Próxima de terminar a faculdade, em 1994, Bruna fez o concurso e passou. Diz que pegou o diploma dia 30 de janeiro e tomou posse dia 9 de fevereiro. Como na época se prestava o concurso para toda a cidade, sem distinção entre as coordenadorias, foi trabalhar em Bangu, ficando oito anos na escola. Afirma que poderia ter ficado cinco anos e tentado ir para perto de casa, mas ela se afeiçoou à escola, tanto aos professores quanto aos alunos, afirmando que estes eram muito carentes. Assim, só tentou ir para perto de casa quando ia engravidar. Bruna está nesta escola há aproximadamente 10 anos.

4.4 Os professores e escolas contatados através das redes de informação

Passo agora a apresentar os professores que trabalham em escolas que não eram pesquisadas pelo SOCED. Teremos menos informações de suas escolas, principalmente sobre os alunos das mesmas, já que não foram aplicados questionários. Fora a nota da Prova Brasil, disponível online, contei com a descrição que cada um fez do seu ambiente de trabalho e dos alunos, principalmente nos casos onde não fiz a entrevista na escola. Também busquei informações sobre o bairro na página do Instituto Pereira Passos.

4.4.1
O segundo oásis: a escola do Caju e o professor Roberto

O primeiro professor a ser apresentado foi também meu primeiro entrevistado. Como cheguei a ele? A UFRJ oferece um curso *latu sensu* de Ensino de História, prioritariamente para professores de escolas públicas. Meu marido foi um dos alunos no ano de 2010 e enviou um e-mail ao grupo de professores falando da minha pesquisa e perguntando quem poderia me conceder uma entrevista. De todos, apenas dois responderam; muitos eram professores de escolas estaduais, que estavam fora no meu âmbito de estudo. Assim, entrei em contato com Roberto em abril de 2011 e realizamos nossa entrevista dia 3 de maio em sua escola.

A escola está localizada no bairro do Caju (1ª CRE), região portuária e muito degradada da cidade, vizinha ao centro. Este bairro tem uma longa história e conta com muitas instituições. Foi o primeiro local de banho de mar da cidade, frequentado pela família real, onde se localiza a casa de banhos de Dom João VI. Antes pertencia ao bairro de São Cristovão, mas com a criação da Avenida Brasil, que o dividiu, surgiu o bairro do Caju. Ele já sofreu muitos aterros para a ampliação do porto. Tem muitas indústrias e estaleiros, que juntos, desfiguraram o perfil original do bairro[30]. Ele ainda conta com o INPH (Instituto Nacional de Pesquisas Hidroviárias), diversas instalações portuárias, o Arsenal de Guerra do Rio, uma guarnição da Força Aérea Brasileira e os cemitérios Memorial do Carmo, Ordem Terceira da Penitência, São Francisco Xavier, e o Cemitério Comunal Israelita[31]. A parte que pude conhecer do bairro, que não é a área residencial, é muito feia e empoeirada, pois tem caminhões passando o tempo todo, dado o intenso movimento do porto. Apesar de ser colado ao centro, o bairro não tem fácil acesso. Há inúmeros ônibus que passam pela Avenida Brasil, mas que não entram no bairro. Logo, dependendo do lugar que a pessoa vá, ela deve pegar uma das poucas conduções que entram no bairro, sendo que elas demoram muito. Tanto para ir quanto para voltar, fiquei mais de quarenta minutos esperando por condução e só consegui pegar van, nunca um ônibus. O bairro

---

[30] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso em 8/2/2012.

[31] Informações retiradas da Wikipédia no endereço http://pt.wikipedia.org/wiki/Caju_(bairro_do_Rio_de_Janeiro). Acesso em 8/2/2012.

conta com algumas favelas: Parque São Sebastião, Ladeira dos Funcionários, Quinta do Caju, Parque Nossa Senhora da Penha, Parque Boa Esperança e Parque da Alegria. Segundo dados da Prefeitura, a renda média mensal dos moradores no ano 2000 era de até cinco salários mínimos[32]. Pelos dados do Instituto Pereira Passos (IPP), muitos moradores são pouco escolarizados, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 11: Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes por anos de estudo (Caju)	
Sem instrução	714
Até 4 anos de estudo	1.977
Entre 5 e 8 anos de estudo	1.249
Entre 9 e 11 anos de estudo	739
Entre 12 e 15 anos de estudo	143
Entre 16 e 17 anos de estudo	58
Total	4.880

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 8/2/2012.

Temos que ficar atentos ao fato de que aí constam apenas os domicílios particulares permanentes. Apesar de ser maioria, na página do IPP também há as classificações: particular improvisado, coletivo e particular. Assim, podemos perceber que há grande quantidade de pessoas sem instrução, a maioria tem até oito anos de estudos.

A partir desses dados, creio que podemos supor aspectos das características socioculturais do aluno. Apesar disso, a nota da escola na Prova Brasil não é tão baixa, considerando as outras escolas já faladas. Não dispus de dados sobre 2005 e 2007, logo, para 2009 a nota foi 4,72.

A escola é bem pequena, localizada no terreno de uma ONG. Apesar de alguns problemas, como a falta de pátio, por exemplo, me senti num paraíso quando entrei. O prédio é novo, limpíssimo, com salas amplas, que contam com ar

---

[32] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/imagens/Renda%20M%C3%A9dia%20dos%20Chefes%20de%20Fam%C3%ADlia.pdf. Acesso em 8/2/2012.

condicionado, TV, computador, projetor e internet sem fio, instalados antes do projeto da Educopédia[33]. Além disso, elas contam também com armários, murais e são muito limpas. Ainda há uma boa sala de leitura e de computadores. Ela atendia aos dois segmentos do Ensino Fundamental, mas estava a cada ano diminuindo as turmas do primeiro segmento. Em 2011, só restava o 5º ano. Roberto afirma que nessa escola *as coisas realmente funcionam*, dizendo que ela se distingue das demais escolas da prefeitura por sua estrutura e funcionamento. Nela, há material e cópias à vontade, os professores são muito bons e entrosados e a direção é muito atuante. Sua fala está muito marcada pela valorização daquele espaço, chegando a dizer que *é uma escola exemplar pra mim*. Sobre os alunos, diz que é a clientela normal do município, mas existe uma peculiaridade dos seus alunos que, apesar de morarem a dez minutos do centro, quase não saem do seu bairro. Por isso, *a escola pra eles é uma saída, uma fuga, assim de outro mundo entendeu*.

Roberto tem cinquenta e cinco anos. Destes, trinta e quatro são dedicados à docência. Contrariando a tradição feminina, ele começou como professor primário e tinha duas matrículas, começando uma em 1976 e outra um ano depois. Após cursar História na Universidade Federal Fluminense (UFF), fez um concurso interno (1984) e depois um externo (1987) para professor de História. Em 2010 se aposentou de uma das matrículas. Já trabalhou em alguns colégios particulares, sendo que hoje trabalha em um em Rio Bonito, cidade onde mora. Nessa escola do Caju, trabalha há seis anos. Ao todo, trabalha vinte e duas horas semanais, nessa escola e na particular de Rio Bonito.

Quando cheguei ao colégio, falei com uma funcionária que me encaminhou à sala de leitura, onde ele estava. Antes da entrevista, me apresentou a outros professores, me levou à sala do 5º ano, onde os alunos estavam tendo aula e me mostrou toda a escola. Foi sempre muito solícito em todas as minhas solicitações. Por coincidência, é autor de livro didático de 1ª a 4ª série. A coleção ficou mais de quinze anos sendo editada e, na verdade, era a melhor coleção para essa faixa etária em minha opinião. Posteriormente, ele me passou o contato de

[33] Este projeto elabora aulas de todas as disciplinas com recursos online. Assim, a prefeitura está instalando projetores, computadores e internet sem fio em todas as salas de todas as escolas do município.

uma professora do município que gentilmente me concedeu a entrevista em sua casa.

Após esta primeira entrevista, parti para os professores do SOCED já falados. As entrevistas foram realizadas entre junho e agosto, com a exceção de Marcos, da escola da Urca, cuja entrevista foi realizada mais no fim do ano. A partir de agosto, comecei a entrevistar os outros professores.

4.4.2 Os desafios do profissional principiante: a professora Clara e a escola de Padre Miguel

Dia 17/08 entrevistei a professora Clara no início da noite, mesmo dia que entrevistei o professor Paulo, da escola de Del Castilho. Clara trabalhou com uma amiga de faculdade numa escola de Padre Miguel, bairro vizinho aos mais conhecidos Bangu e Realengo. Essa amiga falou sobre mim e perguntou se poderia me passar seu e-mail e telefone, o que ela aceitou. Assim, entramos em contato e marcamos nosso encontro. Infelizmente, a entrevista não foi realizada na escola, pois é bem longe da casa da entrevistada e ela não tem horários livres na mesma. Assim, como Clara pertence a uma igreja, fizemos a entrevista dentro desta, no Méier.

O bairro de Padre Miguel faz parte da 8ª CRE, zona oeste da cidade, bem distante do centro. A escolaridade em Padre Miguel é heterogênea, com números similares de escolarização em cada faixa, menos a partir de doze anos de estudos, quando o quantitativo cai muito, como vemos na tabela:

Tabela 12: Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes por anos de estudo (Padre Miguel)	
Sem instrução	1.043
Até 4 anos de estudo	5.729
Entre 5 e 8 anos de estudo	5.123
Entre 9 e 11 anos de estudo	5.030
Entre 12 e 15 anos de estudo	1.424
Entre 16 e 17 anos de estudo	276
Total	18.625

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 8/2/2012.

Como muitos bairros da Zona Norte, ele nasceu do desmembramento de terras na região, a partir de vários loteamentos que foram atravessados pela Avenida Brasil após sua inauguração. O nome do bairro é em homenagem ao padre e monsenhor Miguel de Santa Maria Mochon, criador da primeira escola regular da região, no início do século XX[34]. A renda média mensal no ano 2000 era de até cinco salários mínimos[35]. Nele, estão situadas as comunidades de Vila do Vintém, Vila Jurema e 77 (sete-sete)[36]. As notas da escola na Prova Brasil foram 4,52 e, 2005 e 4,17 em 2007.

Clara gosta muito de sua escola. Ela não trabalha em nenhum outro lugar, mas faz dupla regência na mesma escola. No ano de 2010 chegou a fazer tripla regência. Diz que a escola é organizada, mas sente que o nível cultural dos alunos é baixo, com a exceção de uma turma de 6º ano que os pais parecem ser mais escolarizados, pela bagagem que os alunos trazem de casa. Diz que eles saem pouco dali, não conhecem muito a cidade. Um aspecto interessante dessa escola é que ela trabalha com sala ambiente, ou seja, existe a sala da professora daquela disciplina. Logo, Clara leva livros e jogos que ficam na sala, prepara murais com os alunos, enfeita a sala em determinados momentos do ano, como com bandeirinhas na época das festas juninas, que tinham imagens egípcias, tema que ela estava trabalhando no 6º ano.

Ela tem pouco tempo de formada. Durante o Ensino Médio, apesar de saber que queria algo de Humanas, não tinha certeza do quê. Como amava História desde a 5ª série, pois teve uma professora que a conquistou e também gostava de ensinar, formar pessoas, juntou as duas coisas. Entrou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2004, terminou em 2008, fez o concurso da prefeitura antes mesmo de se formar e no início de 2009 foi chamada. Logo, Clara só dá aula há dois anos e foi direto para essa escola. Hoje em dia, já se escolhe a CRE na hora da inscrição. A 8ª era a que tinha mais vagas, por isso ela se inscreveu para lá. Porém, não esperava ficar tão longe. Apesar disso, não pensa

---

[34] Informação obtida em http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/main_bairro.asp?area=140. Acesso dia 8/2/2012.

[35] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/imagens/Renda%20M%C3%A9dia%20dos%20Chefes%20de%20Fam%C3%ADlia.pdf. Acesso dia 8/2/1012.

[36] http://pt.wikipedia.org/wiki/Padre_Miguel. Acesso dia 8/2/2012.

em sair da escola por enquanto, onde acumula uma dupla regência, totalizando trinta e duas horas semanais de trabalho, vinte e quatro em sala de aula.

Cheguei à igreja combinada antes dela, que vinha de trem da escola. Quando chegou, buscamos uma sala vazia. Como iniciante, ainda é uma professora aflita com várias questões novas que surgem no dia a dia, como com os livros didáticos que teve que escolher sozinha, pois no momento da escolha era a única professora de História da escola.

4.4.3
Os contrastes do Rio de Janeiro num único bairro: Camila e a escola da Taquara (Jacarepaguá)

A próxima entrevistada também é do mesmo curso que Clara e recém-formada. Ela mora e trabalha na Taquara (7ª CRE), sub-bairro de Jacarepaguá, zona oeste da cidade. Jacarepaguá é um enorme bairro, com características muito heterogêneas. Além da Taquara, os bairros Tanque, Pechincha, Freguesia, Anil, Gardênia Azul, Cidade de Deus e Curicica fazem parte da região de Jacarepaguá, que conta também com a enorme comunidade de Rio das Pedras, entre outras. Apesar da Taquara ser menor do que o bairro como um todo, também é difícil caracterizá-la, mas tentarei passar um pouco das suas principais características.

Toda a região foi repleta de engenhos até o século XVIII e, depois, ocupada por fazendas de café. O largo da Taquara passou a ser um importante entroncamento da região, com estradas que ligavam a diversas localidades. Em torno do largo, surgiu um núcleo urbano ligado às fazendas. Posteriormente, o Barão da Taquara foi uma figura importante, construindo igrejas, escolas e outras obras, sendo considerado o patriarca de Jacarepaguá. Em 1875, o bairro recebeu bondes que o ligavam a diversos lugares. Após 1970, houve vários loteamentos que continuam até hoje, surgindo condomínios e conjuntos habitacionais, além de uma importante zona industrial, com destaque para as empresas Merck e Schering. Hoje, a Taquara é o maior pólo econômico da região, que conta também com um centro comercial importante. Porém, também há inúmeros contrastes sociais e o bairro conta com as comunidades de Nova Aurora, Jardim Boiúna, Meringuava, Santa Mônica, Alto da Bela Vista, André Rocha, Vila Santa Clara, Vila Clarim, São Sebastião, Curumaú, Nossa Senhora de Fátima e Tancredo

Neves[37]. A renda média mensal era de cinco a dez salários mínimos, segundo o censo 2000[38]. Na tabela abaixo vemos a escolaridade dos moradores da região:

Tabela 13: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes por anos de estudo (Taquara)	
Sem instrução	1.135
Até 4 anos	6.187
Entre 5 e 8 anos	5.917
Entre 9 e 11 anos	8.285
Entre 12 e 15 anos	4.613
Entre 16 e 17 anos	1.425
Total	27.562

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 12/2/2012.

Podemos perceber as diferenças educacionais do bairro claramente nesta tabela. Apesar de haver um grande número de pessoas sem instrução ou com poucos anos de escolarização, também há muitos que concluíram o Ensino Médio, a graduação e alguns até uma pós-graduação.

Camila diz que a maioria dos pais dos alunos de sua escola são pouco escolarizados, sendo que muitos não concluíram o Ensino Fundamental. Muitas famílias têm vários filhos, há alunos que têm 12, 15 irmãos. E Camila fala do caso de uma aluna que cuida dos seus onze irmãos, mais o filho de uma irmã. Essa aluna estava numa turma de re-alfabetização e conseguiu aprender a ler e escrever, porém, muito precariamente.

Quase todos moram no entorno da escola, que fica um pouco afastada do centro da Taquara, uns vinte minutos a pé e menos de ônibus, mas o transporte na região é muito precário. Logo, ela relata que a vida dos alunos gira em torno da praça em frente à escola e que muitos deles não conhecem nem o centro do bairro direito. Diz que foi uma zona muito esquecida pelo poder público e até pouco

[37] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso em 11/02/2012.

[38] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/imagens/Renda%20M%C3%A9dia%20dos%20Chefes%20de%20Fam%C3%ADlia.pdf. Acesso em 11/02/2012.

tempo atrás tinha ruas mal asfaltadas, muita lama e poeira. É situada perto da Colônia Juliano Moreira, conhecido sanatório do bairro.

Camila diz que a escola é pequena e muito barulhenta, não só pelo barulho dos alunos, como pelo que vem de fora. Afirma que tem uma sala de leitura ótima, com ótimos livros, mas que só está aberta três vezes por semana, já que quem toma conta são professores PI[39], que só estão três dias na escola. Todas as salas passaram a ter TV e DVD nesse ano, mas ela relata que os aparelhos de DVD não leem muitos filmes, que o cabo some, que os aparelhos quebram e não são consertados, que o som do entorno atrapalha. No momento em que fizemos a entrevista, a escola ainda não contava com os computadores, data-shows e rede sem fio em sala de aula. As notas da escola na Prova Brasil no 9º ano foram 4,86 em 2005 e 4,78 em 2007.

Camila foi uma professora que passou seu contato através do meu marido. Nos falamos por e-mail e marcamos a entrevista em sua casa, pois ela estava grávida e tinha acabado de entrar de licença. Marcamos dia 30/08/2011 na parte da tarde. Ela fez História na UERJ e entrou em 2004. Diz que sempre quis ser professora, mas não sabia de qual área de humanas. Entrou para a prefeitura após se formar e está nessa escola desde então, onde tem dupla regência desde o princípio, pois há muita carência de professores. Ela diz que em sua escola só não tem dupla regência quem não quer. Também teve uma matrícula no estado, mas largou, por considerar que não tinha retorno financeiro nem dos alunos. Além disso, tinha que trabalhar três noites numa escola um pouco longe de sua casa.

4.4.4
O bairro cidade: a escola de Campo Grande e o professor Jorge

O próximo professor entrevistado, Jorge, foi contatado através de um amigo meu que trabalha com ele em sua escola, no bairro de Campo Grande, mais precisamente o lugar que chamamos de Senador Vasconcelos (9º CRE). O bairro é localizado na zona oeste da cidade, muito longe do centro. Além disso, ele é tão grande, que os moradores dizem que vão ao centro querendo dizer o centro de Campo Grande e não o centro do Rio de Janeiro. Como Jacarepaguá, ele tem

[39] Presta-se concurso para PII (professor de 1º ao 5º ano) ou PI (professor de 6º ao 9o). Assim, é muito comum os professores se identificarem como PI ou PII.

vários sub-bairros. Apesar de, por seu tamanho, ter um perfil muito heterogêneo, podemos dizer que é de classe baixa, com algumas áreas de classe média. Essa parte da zona oeste da cidade é a mais desprovida de serviços públicos, tendo muitos problemas de asfaltamento, escoação do esgoto, falta de opções de lazer, escolas e hospitais. É a região com mais carência de professores. Por isso que nos concursos antigos, quando não se escolhia a CRE onde se queria trabalhar, os professores eram obrigados a passar alguns anos trabalhando na região.

Apesar de ter o maior contingente populacional da cidade, tem baixa densidade demográfica, dado o seu tamanho. Sua história começa no período colonial, com fazendas de açúcar, criação de gado, depois café e após o declínio da cultura cafeeira, passou a ser um importante pólo de citricultura, produzindo laranjas, isso já no século XX. A Estrada Real de Santa Cruz cruzava o bairro e o próprio imperador pernoitava numa estalagem quando estava a caminho da Fazenda Real de Santa Cruz. A chegada do trem no final do século XIX impulsionou o povoamento da região. A partir da estação, bondes a tração animal e depois eletrificados, ligavam regiões mais distantes à estação. Na década de 1930, Campo Grande foi integrado ao tecido urbano da cidade, com a incorporação da Estrada Real de Santa Cruz à antiga estrada Rio – São Paulo. Com a criação da Avenida Brasil na década de 1960 passou a existir o Distrito Industrial de Campo Grande, mudando o perfil da região que antes era uma área agrícola[40].

A história do bairro de Senador Vasconcelos confunde-se com a de Campo Grande e seus dados educacionais são proporcionalmente parecidos. Por isso, vou fornecer estas informações de Campo Grande, já que representa um quantitativo maior de pessoas. A renda média mensal dos dois bairros é de até cinco salários mínimos e os índices educacionais são os seguintes:

[40] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso dia 13/2/2012.

Tabela 14: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes por anos de estudo (Campo Grande)		
	Campo Grande	Senador Vasconcelos
Sem instrução	4.392	451
Até 4 anos	22.663	2.304
Entre 5 e 8 anos	23.441	2.392
Entre 9 e 11 anos	24.524	2.064
Entre 12 e 15 anos	7.834	468
Entre 16 e 17 anos	2.034	116
Total	84.888	7.795

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 12/2/2012

Podemos ver que, apesar dos números estarem bastante distribuídos entre as diversas faixas do ensino básico, é muito pequeno o número de pessoas que continuaram estudando depois de terminar a escolarização. Além disso, em Campo Grande, quase 50 mil pessoas não entraram no Ensino Médio e em Senador Vasconcelos, quase 5 mil, números expressivos se considerarmos o total de responsáveis por domicílios em cada bairro.

A escola de Jorge é um CIEP e suas notas na Prova Brasil são 4,08 e 3,93 para 2005 e 2007, respectivamente. Embora as notas sejam baixas, Jorge afirma que seus alunos do 8º ano são melhores pedagogicamente do que outros que tem numa escola particular, mas reconhece que a escola sofreu muito com a aprovação automática. Diz que eles são tranquilos, não há violência nem desrespeito. Jorge caracteriza sua escola como um bom lugar para trabalhar. Por ser um CIEP, a estrutura é muito ampla. Há um imenso jardim, as salas são espaçosas, a sala de leitura é bastante organizada e ampla e as salas já contam com computador, data show e internet sem fio, embora Jorge diga que as salas longe do roteador têm a internet muito lenta.

Entrei em contato com ele via e-mail e marcamos dia 27/09/2011 na escola em seus horários de “janela”. Fui de trem e a viagem dura cinquenta minutos. Quando cheguei à estação, tive a sensação de que estava fora do Rio. Não havia o barulho de cidade grande, prédios altos, muito tráfico de carros. A escola é a dez minutos caminhando da estação. Cheguei e Jorge ainda não havia chegado. Fiquei

esperando-o em frente à sala da direção. Quando chegou, nos encaminhamos para a sala de leitura, que é um ambiente muito agradável.

Jorge também diz que sempre gostou de História, mas que no meio da faculdade entrou em crise e não sabia mais se era aquilo que queria fazer. Começou o curso na UERJ em 2001 e a partir de 2005 começou a dar aula em escola particular. Entrou para a prefeitura em 2008, mas como foi chamado no meio do ano, ficou o resto do ano em outra escola e só no início de 2009 que foi para essa. Já fez dupla em outro CIEP em Cosmos, mas agora tem uma no seu próprio CIEP, à tarde, dando aulas de teatro para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Também trabalha numa escola particular e num cursinho pré-vestibular.

4.4.5
A heterogeneidade da *princesinha do mar*: a escola de Copacabana e o professor Rafael

O próximo professor entrevistado foi Rafael, que trabalha numa escola em Copacabana, bairro carioca mais conhecido mundialmente. Reza a lenda que o bairro leva esse nome devido à cópia de uma imagem da Nossa Senhora de Copacabana que mercadores de prata peruanos teriam levado à única construção do imenso areal: uma capelinha, onde hoje está situado o Forte de Copacabana. O primeiro acesso terrestre ao bairro foi feito no século XIX. A urbanização da região começou com a construção do Túnel Velho e a chegada, em 1892, dos bondes da Companhia Ferro-Carril Jardim Botânico. A Avenida Atlântica foi inaugurada em 1906 pelo prefeito Pereira Passos e duplicada em 1919 pelo prefeito Paulo de Frontin. Em 1917, o bairro contava com quarenta e cinco ruas, pouco povoadas até então. A inauguração do Copacabana Palace em 1923 é um marco na história do bairro. É nos anos quarenta que o bairro inicia um processo acelerado de verticalização, ganhando agitada vida noturna, boites, bares e restaurantes. A década de cinquenta foi o auge da *princesinha do mar* e no início dos anos 1960 o bairro foi berço da bossa nova, um dos movimentos musicais mais importantes da história da cidade. A atual Avenida Atlântica foi reformada em 1971, ganhando calçadão, pista dupla, canteiro central e larga faixa de areia na

praia. A partir daí, grandes torres de hotéis cinco estrelas surgem na orla, quando o gabarito do bairro pôde ir além de doze pavimentos[41].

Atualmente, o bairro pode ser considerado o mais heterogêneo da cidade, além de ter a maior concentração populacional. Conta desde apartamentos que são verdadeiras mansões até quitinetes em prédios com mais de trinta apartamentos por andar, além das favelas do Pavão-pavãozinho e Ladeira dos Tabajaras. A renda mensal média dos responsáveis por domicílio no bairro é de quinze a vinte salários mínimos[42]. A tabela abaixo demonstra a escolaridade dos responsáveis pelos domicílios do bairro:

Tabela 15: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes por anos de estudo (Copacabana)	
Sem instrução	804
Até 4 anos	6.020
Entre 5 e 8 anos	8.220
Entre 9 e 11 anos	15.055
Entre 12 e 15 anos	16.876
Entre 16 e 17 anos	14.445
Total	61.420

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 02/05/2012

Podemos perceber que, apesar de ser heterogênea, ela é bem alta. Mais da metade dos responsáveis possui o terceiro grau e um bom número de pessoas o ensino médio. No entanto, existe uma porcentagem dos moradores que tem baixa escolaridade.

Quem são os alunos de Rafael? De quais famílias e lugares eles vêm? Contamos com informações dele mesmo para responder a nossa questão. Primeiramente, essa heterogeneidade dos moradores do bairro se reflete nos seus alunos. Ele afirma que há alunos com uma boa bagagem cultural, *que dá para*

[41] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso em 02/05/2012. Acesso em 02/05/2012.

[42] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/imagens/Renda%20M%C3%A9dia%20dos%20Chefes%20de%20Fam%C3%ADlia.pdf. Acesso em 02/05/2012.

você ir longe e alunos que praticamente não sabem ler e escrever. Às vezes na mesma turma. Eles são oriundos das favelas da região e de famílias do bairro de classe média/classe baixa. Eventualmente, aparecem alunos de bairros mais distantes que, provavelmente, tem familiares que trabalham no bairro.

A escola se encontra numa rua muito barulhenta e sofre muito com isso. Segundo ele, apesar das salas contarem com TV e DVD, não dá para passar filmes, porque simplesmente não se ouve nada. A escola tem quatro andares e poucos inspetores para controlar os corredores. No quarto andar há um núcleo de artes que não faz parte da escola, motivo de muita discussão entre as duas partes, pois não há como controlar a circulação de pessoas lá dentro. Além disso, ele diz que, apesar de ter em média setecentos alunos, não conta com um bom pátio nem uma boa quadra de esportes e a falta de material para a prática de educação física é constante. Há sala de informática, mas os computadores não estavam conectados à rede na época da nossa entrevista, além de não ter nenhum técnico para ajudar o professor com os alunos, caso ele queria usá-la. Por isso, é pouquíssimo usada. A estrutura dos data shows estava sendo montada.

Apesar desses problemas, ele sente um bom clima de trabalho e a direção muito próxima dos professores. Segundo ele, *você tem uma escola estruturada para você dar aula.* No entanto, a equipe de História é bastante desunida, como veremos no capítulo cinco. Diferentemente de outras escolas da rede, as turmas têm no máximo trinta, trinta e poucos alunos. Ele mesmo disse que fazia dupla regência numa escola onde as turmas tinham mais de cinquenta. Devido às turmas "pequenas", a escola já sofreu várias ameaças da SME de fechar turmas, fundindo duas em uma, o que não foi concretizado.

Rafael tem trinta anos e se formou na Universidade Federal de Uberlândia, emendando o mestrado na mesma instituição. Como muitos outros, diz que foi influenciado por um bom professor, já no cursinho pré-vestibular. É professor há nove anos e está há três na prefeitura do Rio de Janeiro, na mesma escola. Em 2010, começou a cursar uma especialização em Ensino de História na UFRJ. Hoje em dia, possui uma matrícula no município, é contratado do Colégio Pedro II e trabalha numa escola particular.

Contatei-o através do meu marido e marcamos nossa entrevista para o dia 04/10/2011 na Faculdade de Educação da UFRJ.

4.4.6
A *Miami* carioca: a escola da Barra da Tijuca e o professor Gilson

O próximo professor que foi entrevistado, Gilson, foi indicado pela professora Camila. Os dois estudaram juntos e entraram praticamente juntos para a 7ª CRE. Gilson, porém, não trabalha em Jacarepaguá, mas na Barra da Tijuca, bairro com características muito distintas do outro.

O bairro é um dos mais novos do Rio de Janeiro. Apesar dos primeiros loteamentos datarem de 1939, a ocupação efetiva do mesmo começa da década de 1960, com o Plano Lúcio Costa e investimentos públicos de melhoria da acessibilidade ao bairro. Diferentemente de bairros mais antigos, que tiveram sua ocupação impulsionada por estradas de ferro, este foi com estradas de alta rodagem. A partir da década de 1980 a ocupação se intensifica, com a criação da Auto-Estrada Lagoa Barra e até hoje é uma das maiores frentes de expansão da cidade. O bairro tem características muito diferentes do resto da cidade, com grandes condomínios fechados e complexos comerciais. Deve haver mais de cinco shoppings nele, sendo que o maior da América Latina lá se encontra[43].

As características sócio-econômicas também são peculiares. Conhecido entre os cariocas como um bairro de “emergentes”, ele tem famílias com muito dinheiro que vivem em mansões ou prédios de luxo e famílias que saíram do subúrbio ou da Baixada Fluminense após ganharem um dinheiro a mais e comprarem um apartamento ainda na planta. O rendimento mensal médio das famílias é muito superior aos outros bairros que citamos, exceto da Urca, com o responsável ganhando mais de vinte salários mínimos no ano 2000[44]. A escolaridade também se destaca, como podemos ver na tabela a seguir:

[43] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso em 12/2/2012.

[44] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/imagens/Renda%20M%C3%A9dia%20dos%20Chefes%20de%20Fam%C3%ADlia.pdf. Acesso em 12/2/2012.

Tabela 16: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes por anos de estudo (Barra da Tijuca)	
Sem instrução	217
Até 4 anos	1.565
Entre 5 e 8 anos	2.176
Entre 9 e 11 anos	4.661
Entre 12 e 15 anos	11.522
Entre 16 e 17 anos	10.212
Total	30.353

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 12/2/2012

Podemos perceber que a grande maioria dos responsáveis pelos domicílios no ano 2000 possuía graduação e pós-graduação, característica totalmente diferente dos outros que mostramos. Mas não devemos nos iludir: poucos filhos destes responsáveis estudam nas escolas públicas do bairro, pois recentemente algumas escolas de prestígio localizadas na zona sul abriram filiais na Barra, justamente para atender à demanda por educação de qualidade que estas famílias tinham.

Até pouco tempo atrás, o bairro não tinha favelas e na verdade não conta com nenhuma muito grande. O que vem surgindo são pequenas ocupações desordenadas ao longo da Avenida das Américas, mais para o Recreio dos Bandeirantes, como a favela Terreirão.

A escola de Gilson está localizada dentro de um condomínio de classe média, fenômeno muito comum no bairro, já que as construtoras eram obrigadas por lei a oferecer algum retorno à sociedade, o que faziam construindo escolas e hospitais. O fato de a escola estar aí localizada aumenta a sua visibilidade e, talvez por isso, ela seja uma escola muito bem estruturada. Além de ser muito grande e ter mais de mil alunos (pela manhã são as turmas de 6º e 7º ano e pela tarde de 8º e 9º), 28 turmas, conta com um amplo auditório, sala de informática, sala de leitura que é um pólo de leitura[45] (e ele afirma que é muito boa), salas todas equipadas com computador, internet sem fio e data show. Além disso, havia uma

[45] Segundo ele, a idéia do pólo é que todos os livros que tenham na CRE têm que ter pelo menos uma cópia no pólo e este tem que ficar aberto em horário integral.

escola para alunos com necessidades especiais vizinha a ela. Quando fechou, sua escola recebeu estes alunos e ela conta com uma estrutura um pouco melhor para recebê-los que outras escolas da prefeitura, contando com uma sala e um profissional dedicado aos mesmos.

Gilson afirma que o perfil dos alunos é muito heterogêneo. Ele recebe alunos de várias comunidades, como Terreirão, Cidade de Deus, Rio das Pedras e outros de condomínios da Barra que os pais diminuíram seu poder aquisitivo e não puderam mais pagar uma escola particular, além de outros que repetiram numa escola e o pai resolveu parar de gastar tanto dinheiro com a educação do filho. Ele diz que existe uma clara divisão entre esses alunos e os das comunidades. As primeiras turmas geralmente são ocupadas pelos que vivem nos condomínios e as últimas pelos que vivem nas favelas[46]. A nota da escola na Prova Brasil foi realmente acima das outras, com 5,24 em 2005 e 5,21 em 2007.

Seguindo o caminho clássico, Gilson quis ser professor a partir da experiência que teve com ótimos professores na escola. Formou-se pela UERJ em 2008 e emendou mestrado e doutorado, este último na UFF, onde estuda atualmente. Entrou na prefeitura em 2009, trabalhando nessa escola desde então. Tem uma dupla regência e é tutor à distância do curso de graduação em História da Unirio. Marcamos nossa entrevista para o dia 1/11/2011 no IFCS/UFRJ depois de sua aula.

4.4.7
O retrato do esquecimento: a escola nunca inaugurada de Pedra de Guaratiba e a professora Claudia

A penúltima professora entrevistada, Claudia, foi indicada pelo professor Roberto, primeiro entrevistado, da escola do Caju. Ela trabalha numa escola em Pedra de Guaratiba (10º CRE), zona oeste da cidade. A região fazia parte da Freguesia de Guaratiba. Com a divisão das terras entre os herdeiros de seu primeiro dono, um dos filhos ficou com as terras. Como não tinham herdeiros, teve que doá-las a uma ordem religiosa que construiu benfeitorias, incluindo um engenho com um grande canavial. Na área surgiu a fazenda da Pedra, onde foi

[46] Grande parte das escolas da prefeitura ainda divide os alunos por idade e rendimento. Logo, as turmas que começam com 01, 02, são sempre as consideradas melhores e as 05, 06, 07 já são as que nenhum professor quer dar aula. O pior é que geralmente quem pega essas turmas são professores que entraram na escola, sem experiência.

construída a Capela de Sant'ana, que seria a origem do núcleo urbano de Pedra de Guaratiba, com ligação por bonde com Campo Grande. Há fontes que indicam que a região foi um importante porto de exportação de ouro das Minas Gerais no século XVIII. Hoje em dia, é uma vila de pescadores emoldurada pela Baía de Sepetiba[47]. Além dos restaurantes de frutos do mar procurados pelos cariocas, há no bairro a Igreja Nossa Senhora do Desterro, de 1626, terceira igreja mais antiga da cidade e a Fundação Xuxa Meneguel[48].

A renda média dos responsáveis por domicílios no bairro é entre cinco e dez salários mínimos e a escolaridade dos responsáveis pelos domicílios é a seguinte:

Tabela 17: Responsáveis pelos domicílios particulares permanentes por anos de estudo (Pedra de Guaratiba)	
Sem instrução	194
Até 4 anos	880
Entre 5 e 8 anos	697
Entre 9 e 11 anos	758
Entre 12 e 15 anos	282
Entre 16 e 17 anos	90
Total	2.901

Fonte: http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm. Acesso em 15/2/2012

Vemos que a maior parte das pessoas concluiu apenas o ensino fundamental, uma boa parte o ensino médio e uma parcela muito pequena o ensino superior. Achei a nota da escola na Prova Brasil apenas para o ano de 2009, que foi 4,87.

A professora Claudia se formou em História na década de 1980. Antes, ela era professora de inglês, mas começou a se interessar pela linguística, pela formação da língua e viu que isso casava com História. Assim, foi fazer este curso e acabou em 1989. Depois de se formar, deu aulas em escolas particulares durante muito tempo. Diz que não se sentia atraída pelo emprego público, pois sua renda

[47] http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2_bairro.htm. Acesso em 15/02/2012.
[48] http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedra_de_Guaratiba. Acesso em 15/02/2012.

mensal cairia bastante na época. Há seis anos atrás, quando trabalhava numa escola particular que não lhe dava retorno, financeiro e pessoal, resolveu entrar para a prefeitura. Começou a fazer dupla regência desde o início e largou a escola particular, ficando apenas no setor público. Ela sempre trabalhou na 10ª CRE, mas nem sempre na mesma escola. Nessa em que está agora, trabalha há cinco anos e meio.

Diz que a escola tem uma diversidade grande de alunos, por estar próxima a uma vila de pescadores, mas também a duas comunidades, Vila Mar e Piraquê. Afirma que os pescadores hoje em dia são minoria, pois só os donos de barcos grandes conseguiram sobreviver à concorrência do mercado. Assim, ela diz que houve uma desagregação grande das famílias nos últimos anos, pois muitas pessoas ficaram sem emprego. Esses pescadores restantes mantêm uma identidade com o lugar, um compromisso, como ela mesma diz. As pessoas das duas comunidades são imigrantes, basicamente nordestinos, e não têm identificação com o lugar onde moram. Além disso, é uma população variável, pois muitos vão e vêm, não criando raízes.

Claudia diz que a realidade sócio-cultural é muito adversa, pois em Guaratiba há pouquíssimas opções culturais e os alunos saem muito pouco de lá. Já fez uma pesquisa com seus alunos e em torno de 50% nunca tinham ido ao teatro e 40% ao cinema. Fora que muitos dos que declararam ter ido, foram na Fundação Xuxa Meneguel, vendo filmes da Xuxa, dos Trapalhões ou peças de uma companhia que pertence à apresentadora. Além disso, muitos pais não têm o ensino fundamental completo.

Apesar de a escola ser da década de 1990, ela critica sua estrutura. Diz que fica numa região distante de Pedra de Guaratiba e, por isso, nunca houve uma inauguração oficial. Assim, tudo que quebra na escola não pode ser reparado, pois, ao que parece, uma escola que não foi inaugurada tem algum tipo de entrave burocrático. Logo, a estrutura inicial era boa, contando inclusive com um teatro maravilhoso, mas sem reparação está muito abandonada. Até ano passado, a sala de leitura, a sala de informática e o auditório estavam sendo usados como sala de aula porque a escola teve que receber os alunos de uma escola próxima que estava caindo. Agora, a sala de leitura está em reestruturação e a de informática, parece que estará liberada no ano que vem. Os recursos da Educopédia ainda estão em fase de instalação.

Entrei em contato com Claudia por e-mail, após Roberto me passar seu contato. Ela me recebeu em sua casa no dia 31/10/2011. Quando cheguei, ela me esperava com um lanche. Então, conversamos um pouco antes de iniciar nossa entrevista.

4.4.8
Um prédio que não existe: a escola de Rio das Pedras e a professora Silvia

Silvia, a última professora entrevistada, trabalhava com um amigo meu numa escola em Rio das Pedras (7º CRE), enorme comunidade composta primordialmente de nordestinos localizada em Jacarepaguá. Porém, agora a escola está alocada numa escola da Barra da Tijuca, porque no início de 2010 ela desabou! Infelizmente, não terei como disponibilizar os dados de Rio das Pedras que ofereci dos demais, pois como não é reconhecida como bairro, não há dados na página do IPP. Fora isso, encontrei informações básicas na internet sobre o lugar. Descobri que é oficialmente dividido entre Itanhangá e Anil, começou a crescer nas décadas de 1970/80, têm em torno de 250 mil moradores (creio que é a maior favela horizontal da cidade), uma forte economia local, com um farto comércio, bares e uma casa de show que tinha o baile funk mais famoso da cidade, atraindo jovens inclusive da zona sul[49].

Rio das Pedras era conhecida no final da década de 1990 e início de 2000 como a favela sem tráfico, que a milícia (pouco conhecida) da região tinha expulsado os bandidos e era ela que “tomava conta”, sendo literalmente o poder local. Se, no início, aquilo era glorificado, depois de alguns anos as pessoas começaram a entender realmente que tipo de poder era aquele. Hoje, as conhecidas milícias, que podem ser caracterizadas como máfias, controlam inúmeras favelas da zona oeste e contam com vereadores e deputados ligados a elas. Podemos dizer que elas surgiram em Rio das Pedras e aumentaram devido à negligência do poder público, por considerá-las um “mal menor”.

Quando Silvia chegou em sua escola, em 2009, ela estava uma “zona”, como ela afirma. Não tinha direção, coordenação, nada. E logo a escola desabou. Depois de umas três semanas sem aula, foram alocados nessa escola na Barra, que

[49] http://emriodaspedras.blogspot.com/. Acesso dia 12/2/2012.

é dentro de um condomínio. No início, era um verdadeiro caos, pois eles não compartilhavam com a escola todos os espaços. Assim, não tinham pátio e os alunos tinham recreio no corredor. Enquanto uma turma tinha, a outra estava em aula, tornando o barulho insuportável. Ficam até hoje em salas apertadas com muitos alunos (40, 45 em média). Ela me mostrou a escola e eu fiquei muito impressionada como 700 alunos cabem num único corredor, que é o que se resume a escola hoje. Agora conseguiram um pátio pequeno. A quadra, como dividem com a outra escola, muitas vezes não podem usar. Várias aulas de educação física têm que ser realizadas dentro da sala de aula. Apesar de ter sala de leitura, ela não é usada, por estar lotada de livros, principalmente didáticos. Sala de computador não tem. E os computadores e projetores não podem ser instalados porque o teto é de plástico. Assim, as caixas estão lá fechadas.

Após meu amigo me passar seu telefone, marcamos dia 9/11/2011 na parte da tarde. Por falta de espaço na escola, realizamos nossa entrevista num restaurante em frente. Depois, fizemos um percurso na escola e ela foi me apresentando os espaços.

Silvia tem vinte e sete anos se formou pela UFF em 2007, emendando no mestrado em História na UERJ. Começou a trabalhar em 2009. Só trabalhou na prefeitura e em 2011 era professora do projeto Autonomia Carioca[50]. Agora, também está trabalhando numa escola particular da Tijuca. Diz que sempre quis ser professora e também foi influenciada por ótimos professores que teve. Afirma que os alunos da escola não são bagunceiros, mas tem um desempenho muito ruim, sendo quase impossível cumprir o conteúdo. A nota da escola na Prova Brasil foi 4,50 em 2005 e 4,44 em 2007.

---

[50] O Autonomia Carioca é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho. O programa teve início em fevereiro de 2010 e foi desenvolvido para promover a aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade-série de alunos entre 14 e 18 anos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental. Fonte: http://www.frm.org.br/main. Acesso em 03/05/2012.

5
Os sujeitos em cena: os que dizem os professores?

Neste capítulo analisarei as informações obtidas nas quatorze entrevistas feitas, totalizando uma média de 25 horas de gravação. O capítulo está dividido em blocos temáticos, de acordo com os temas que abordei e outros que eu não tinha previsto, mas apareceram de forma recorrente nos depoimentos do entrevistados.

O principal tema que foi adicionado é a percepção dos professores sobre os Cadernos Pedagógicos enviados pela prefeitura. O ano de 2011 foi o primeiro em que a prefeitura enviou os cadernos de História e Geografia. Portanto, eu estava entrevistando os professores no ano em que eles recebiam esse novo material, que se tornou um material adicional ao livro didático. Quando eu perguntava sobre a dinâmica das aulas, inevitavelmente eles apareciam. Passei a incluir perguntas sobre a questão e voltei a entrevistar os primeiros professores, já que o tema não havia sido abordado.

Outros temas menos recorrentes também aparecerão, mas não com uma divisão para eles. Um que não tem como deixar de ser abordado em qualquer pesquisa que se faça nas escolas municipais do Rio de Janeiro é a falta de recursos humanos nas escolas, como inspetores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, técnicos em informática, mediadores para alunos com necessidades especiais, etc. Um dos professores tinha um aluno cego em sala e não lhe foi passada nenhuma instrução quanto a procedimentos a serem adotados. Isso faz com que o professor tenha que desempenhar inúmeras funções para as quais não foi preparado, comprometendo o seu trabalho, principalmente em turmas superlotadas, como vimos no capítulo anterior. Também o diretor fica sobrecarregado e é induzido a deixar de fazer tarefas específicas para resolver outros problemas. A organização dos horários anuais geralmente é feita em cima da hora, o professor chega no primeiro dia letivo sem saber para quais turmas dará aula, atrapalhando ou inviabilizando um planejamento anterior, por menor que seja.

Essa falta de recursos faz com que existam salas de informática que não são usadas, como acontece na escola do professor Rafael (escola de Copacabana):

> A questão aí do material de informática: ela (a escola) tem uma sala de informática que (...) praticamente não é usada, né? Você tem a estrutura, mas os computadores não estavam em rede, não estavam conectados em redes, tinham um ou dois que você conseguia acessar a internet. E o grande problema, a meu ver (...) que não vou na sala de informática de maneira nenhuma, é: eu não tenho um técnico que vai me dar uma assistência ali, então? Eu sou professor de história, eu não sou, não dá pra eu resolver. Então (...) alguns professores usam, assim, muito pouco, muito pouco. E agora a questão dessa estrutura de informática aqui na escola: acabou de instalar alguns Data Shows (...) pra usar (...) principalmente, que é da política do município, coisa da Educopédia.
>
> (Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

A falta de infraestrutura física também é grande, mas variável de escola para escola. Os problemas mais citados são: falta de quadra para a prática de esportes, falta de espaço comum e nas salas de aula superlotadas, muito barulho nas escolas, vindos inclusive do exterior (escolas que se situam em ruas movimentadas e não tem tratamento acústico adequado), impossibilidade de tirar cópias de materiais extras e até a obrigação de fazer uma prova que tenha apenas uma folha e falta inclusive da escola, como no caso da escola de Rio das Pedras.

Os recursos tecnológicos estão presentes em muitas e no ano de 2011 a prefeitura estava enviando computadores e aparelhos de data show para todas as salas de aula. O problema relatado pelos professores é que as escolas eram as encarregadas da instalação com o dinheiro que recebem mensalmente, mas muitas vezes o custo era alto pelo prédio ser muito antigo ou algumas escolas terem outras prioridades votadas em reunião, e terem que deixar de lado devido à imposição da prefeitura, como também aconteceu na escola do professor Rafael. Lá, eles necessitavam de bola para educação física, tonner para cópias, entre outras, mas a SME estava forçando-a a usar o dinheiro para as instalações que, apesar de serem importantes, não era prioridade do ponto de vista da escola.

Por essas e outras, vemos que as escolas funcionam graças ao trabalho árduo das equipes, sejam diretores, coordenadores ou professores que, apesar de todos os obstáculos que encontram, fazem a escola funcionar. Está claro que existem escolas mais organizadas que outras e professores mais motivados que outros, mas aí é uma outra história, impossível de ser abarcada neste trabalho.

5.1
Os meus olhares sobre as entrevistas

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a minha experiência como professora influenciou muito este trabalho, desde a escolha do tema. Na análise das entrevistas não foi diferente. Não estou querendo dizer com isso que imaginei encontrar professores que trabalhassem ou pensassem como eu ou meus colegas de trabalho. Mas eu sempre parti da hipótese que iria encontrar profissionais reflexivos, ou seja, que pensam e repensam cotidianamente a sua própria prática, tanto no ato (reflexão na ação), quanto a posteriori (reflexão sobre a ação)[51] (Schon, apud Monteiro, 2001), apesar do cansaço, estresse e desestímulo que pudesse haver. Mesmo que não escrevam conteúdos, procedimentos e atitudes que querem desenvolver nos alunos todas as aulas, refletem sobre isso, sendo que suas estratégias mudam de acordo com a série, turma, contexto social, etc. Boas ou más experiências anteriores também são muito importantes. Estou ciente (caso contrário, estaria sendo ingênua) que existem professores acomodados, que passam anos repetindo as mesmas estratégias, que não refletem mais sobre sua prática e "ligam o piloto automático", mas isso acontece em todas as profissões e eu, otimista e sinceramente, acredito que essas pessoas são minoria.

5.1.1
O saber docente

Quero deixar claro que não considero o professor um mero executor de um programa ou um transmissor de saberes produzidos por outros. Ainda que não seja ele o produtor do saber erudito nem o responsável pela definição dos saberes que a escola deve transmitir, ele é um elemento fundamental em tornar algum conteúdo "ensinável". Apesar das críticas sofridas por Chevallard (1998) quanto à importância que confere ao saber erudito, considero sua explicação sobre a transposição didática muito importante. Para o autor, a transposição didática é a passagem do saber científico ou de referência ao saber ensinado. O saber a ser ensinado é diferente do saber de referência, mas não é menor. Apesar do professor não ser o único a fazer a transposição didática, já que ela começa no

[51] Imagino que a própria entrevista seja um bom momento de reflexão para o professor. Assim, mesmo que eu tenha me deparado com algum que fosse pouco reflexivo, ele foi levado a isso no momento da entrevista.

âmbito dos governos quando selecionam os conteúdos, passa pelos editores e autores de livros didáticos quando produzem os manuais que irão para as salas de aula, é o professor que vai conjugar sua experiência de vida, seus saberes e a realidade de suas turmas com os conteúdos dos livros e encontrar a melhor forma de ensinar a seus alunos. Logo, ele é produtor de um saber, distinto, mas não menor.

Por tudo isso, minhas leituras sobre o saber docente foram as que moldaram o meu olhar sobre as entrevistas. Logo, parto do princípio que a experiência cotidiana é um componente fundamental do saber do professor. Porém, não apenas isso que constitui o seu saber, assim como não são apenas os saberes teóricos aprendidos ao longo da sua formação. Portanto, o professor opera com um amplo leque de saberes quando prepara e dá a sua aula. Baseio-me em Tardif (2010)[52] nessa classificação, quando destaca os seguintes saberes como constitutivos do professor:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação): saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que lhes oferecem algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas de ensino.
- Saberes disciplinares: oriundos da sua formação de origem que são transmitidos independentemente das faculdades de educação.
- Saberes curriculares: programas escolares que os professores devem conhecer e aplicar.
- Saberes experienciais: saberes construídos na prática cotidiana e no conhecimento do seu meio.

Este último é muito valorizado pelo autor e há aqui uma passagem importante:

> Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. (2010, p. 39)

Outra hipótese que me guiava era que nem sempre o currículo prescrito nos documentos oficiais e nos livros didáticos fosse levado tão a sério pelos professores, no sentido de que eles têm que dar o livro todo. Acredito que *os*

---

[52] Apesar deste artigo estar no livro *Saberes docentes & formação profissional*, ele foi escrito a três mãos (Tardif, Lessard, Lahaye) em 1991.

docentes compõem com o programa oficial para construir um currículo ajustado às possibilidades dos alunos. (Dutercq, 2008, p. 170). Apesar de este autor afirmar que os docentes não reduzem os objetivos do programa oficial, e sim a forma pedagógica que os sustenta, acredito que em nossa realidade de escola pública municipal, muitas vezes são os próprios objetivos do programa que são diminuídos. Ele também fala que essas mudanças são cuidadosamente trabalhadas pelas equipes docentes, o que também discordo tratando-se da nossa realidade, onde os professores trabalham em várias escolas, não tem horários de reunião fixos, trocas entre as equipes, etc. Isso ficou claro para mim nas entrevistas, já que em muitas escolas os professores escolhiam o livro solitariamente e escreviam num papel sua escolha. O livro que tivesse mais votos era o escolhido, sem ter havido nem um único encontro. Portanto, refletindo sobre as condições de vida dos alunos e, consequentemente, sobre as necessidades impostas à organização escolar, os professores desenvolvem estratégias de ensino e de interação que levam em consideração a nova clientela que chegou à escola no Brasil nas últimas décadas Lelis (2008).

Tendo lido ou não essa bibliografia sobre o saber docente, os professores sempre querem deixar claro que seu planejamento e suas aulas não são moldadas pelo livro didático, elas são uma composição de vários materiais. Assim, a maioria dos professores reconhece a importância do uso do livro em sala de aula e admitem que o usa com frequência. Porém, fazem questão de ressaltar que não é o livro que orienta o seu trabalho e ele não é o único material que utiliza, não determinando o ritmo das aulas (Luca; Sposito, Christov, 2006).

Ainda seguindo essa mesma linha, outro autor que foi uma referência importante para esta pesquisa é Perrenoud, principalmente quando afirma que a forma de dar aula virando as páginas do livro e fazendo os exercícios pode provocar o fracasso em muitas classes,

> Pois o nível dos alunos e sua relação com o saber não correspondem àquilo que foi imaginado pelos autores de manuais que trabalham a partir de programas e de uma transposição didática satisfatória para o espírito, porém mais relacionada a um sujeito epistêmico abstrato que às pressões do terreno, à diversidade dos aprendizes, às condições de trabalho e aos ambientes institucionais e sociais. (2001, p. 83)

Esse livro me marcou muito desde o título, *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Segundo ele,

> Agir na urgência é agir sem tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o feeling, pois não há dados nem modelos de realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se... (2001, p. 16)

Sua análise de que o ensino lida em seu cotidiano com situações pouco definidas para as quais não foram previstos procedimentos, me ajudou muito a pensar que, por mais que o professor tenha um planejamento, tenha refletido e ido para a aula com tudo esquematizado, sua aula pode ser completamente diferente do que ele tinha planejado, pois quem no final das contas "molda" esse momento é a turma. Assim, seu nível de compreensão, sua origem, seus questionamentos, sua divisão sexual, seu tamanho, seu nível de conversa... tudo influi na dinâmica da aula. Quando Perrenoud fala que o professor deve mobilizar o *savoir-que-faire* que o permitirá definir o que deve ser feito, me recordo do saber experiencial de Tardif.

O que leva o professor a agir são as suas competências, que seriam os recursos mobilizados. Apesar dos saberes, práticos e eruditos, fazerem parte desses recursos, eles não o esgotam. Assim, um professor pode ter um enorme saber teórico, mas não ter determinadas competências para ensinar ou para atrair a classe ou ainda para manter a ordem na classe.

Sua análise sobre as situações não previstas em classe leva-me a fazer outra ligação com Tardif (2009) e, de novo, o próprio título do livro já é emblemático: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* As situações não podem ser completamente planejadas como se fosse uma máquina porque esta é uma profissão que lida fundamentalmente com seres humanos, muitos, diga-se de passagem. Como o professor se dirige a grupos, surge o problema da equidade do tratamento, algo muito presente em nossas salas de aula, tão heterogêneas, onde temos o absurdo de alunos analfabetos com alunos que leem perfeitamente. Como ensinar aos dois, a mesma coisa? Dar conta de suas expectativas. Se, a princípio, todos os alunos

têm a mesma importância e o professor deveria ocupar-se igualmente de todos, cada um tem suas próprias necessidades. Assim, ele tem que:

1. Adaptar seus métodos às competências e atitudes dos alunos;
2. Ajustar-se aos valores, crenças e interesses dos alunos;
3. Ajustar-se a cada indivíduo;

Outro problema: as mudanças pelas quais passam as sociedades também tornaram os alunos de hoje mais difíceis de motivar, mais inquietos, mais indisciplinados, com menos concentração e menos estímulo do ambiente familiar. Tudo isso leva os professores ao esgotamento profissional, nervosismo, dúvidas quanto seu papel. Além disso, as condições de trabalho pioraram e ficaram mais complexas. Portanto, as relações com os alunos são fonte de uma tensão: ao mesmo tempo em que são a principal fonte de satisfação, são também de insatisfação, desafios e dificuldades.

Por último, quero abordar o caráter celular do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que este caráter cria certa autonomia ao professor, pois, no fim das contas, é ele quem decide o que vai fazer em classe, traz uma imensa solidão, pois a colaboração termina na porta da sala. Logo, a solidão é sinônimo de autonomia, mas também de vulnerabilidade, pois nas situações que exigem atuação imediata, ele só pode contar consigo mesmo. Essa solidão fez com que o professor considerasse "a porta como a sua melhor amiga". A fala do professor Marcos demonstra bem o que estou querendo dizer, como isso é sentido e se verifica nas escolas:

> Essa situação profissional, pessoal das pessoas, (...) acaba criando, digamos, uns muros, porque o trabalho de um professor é muito individualizado. Ele tem seu minifúndio ali. Então a gente acaba ficando cada um no seu muro, e esse muro vai se fechando, por que as pessoas não dialogam, não há janelas e portas que conectem esses muros, que (...) possam estar abrindo portas para dialogar com os outros muros das outras (disciplinas). É um muro que você cria quando entra na sala, e fica ali cinquenta minutos ou mais, uma hora e pouco. A não ser assim, (...) é um ou outro professor que tem mais... se dão melhor, tem uma afinidade e acaba conversando com a outra, com o outro: "ah... estou fazendo isso", porque já tem uma proximidade pessoal e isso acaba levando para fazerem algum tipo de trabalho juntos, mas até mais por uma questão de relações pessoais do que uma questão maior que fosse pensada pela direção ou pelos professores como uma forma de quebrar esses muros e haver janelas e portas que pudessem se abrir entre cada micro cosmos desse, em cada minifúndio desse com o outro, pudessem estar se abrindo e dialogando e também não fosse esse processo... (...) como acaba ocorrendo, (...): "vou abrir a janela

> para aquele; aquele é simpático mesmo e é amigo e meu colega de trabalho, então vou dialogar com ele".
>
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

Talvez seja por isso que é tão difícil conseguir entrevistas e, principalmente, pedir para assistir às classes. Você é olhado com certa desconfiança, pois está invadindo o seu espaço e, por consequência, diminuindo a sua autonomia. Essa insegurança gerada pela solidão ficou muito clara nas entrevistas feitas com alguns dos professores mais novos, recém-formados e que entraram na prefeitura pelo concurso de 2008. O depoimento a seguir exemplifica tanto essa valorização da sala de aula como o *seu* espaço, quanto a ideia clara da escola como produtora de saber. A insegurança não está presente, talvez pelo fato dessa professora ter mais de trinta anos de profissão.

> Adoro, adoro o que eu faço! É até assim, estranho né? Porque realmente, nós somos massacrados pelos nossos governantes, nós somos massacrados por leis educacionais que não tem nada a ver com educação. Mas ao mesmo tempo, o que eu faço dentro da sala de aula é problema meu. E essa autonomia é o que me leva a gostar. Porque lá, fechei a minha porta da sala, eu vou dar a minha aula. Não interessa. E pronto, vamos nós. E eu acho que aqui é o lugar do saber sim. A gente mistura coisas, a gente traz o dia a dia etc. Mas o saber está aqui, a escola tem que ser reconhecida como um local de saber, ela tem que ser separada. O aluno tem que vir pra cá pensando nisso: lá é o saber. Essa coisa de misturar: não, mistura isso com aquilo com comunidade. Os alunos vêm da comunidade, mas eles sentem necessidade de encontrar aqui uma outra coisa. Aqui é diferente.
>
> (Professora Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

5.1.2
Habitus e capital cultural

Outro autor importante para esta pesquisa foi Pierre Bourdieu, principalmente sua noção de *habitus* e de *capital cultural*. Após dar aula em escola pública e escola particular e ler seus textos, muitas coisas fizeram sentido na minha cabeça. Por isso, tentei, na medida do possível, utilizá-las nesse trabalho, pois acredito que quando os professores dizem que levam em consideração seus alunos na hora de escolher os livros e selecionar os conteúdos, estão pensando no capital cultural dos mesmos, além de outros fatores[53]. Além

[53] Na realidade, a maioria tende a utilizar a noção de capital cultural de uma maneira simplista, desconhecendo as mudanças na estrutura de capitais e na própria noção de cultura numa perspectiva sócio-antropológica. Segue daí a perspectiva de "carência" e "deficiência" cultural,

disso, a dificuldade encontrada por muitos em utilizar o livro com os alunos pode vir do próprio livro, pois estes têm uma linguagem que faz parte de um mundo letrado, erudito e a grande maioria dos alunos das escolas municipais não participam desse mundo. Vemos um exemplo disso na fala do professor Marcos (escola da Urca), num momento em que ele falava da preguiça dos alunos para a leitura.

> Talvez essa, (...) preguiça para ler, uma acomodação que aqui mesmo nessa escola, tendo esse aluno com perfil diferenciado da maioria das escolas da prefeitura, com uma clientela digamos mais de classe média, digamos uma escola mais branca, os alunos da prefeitura em geral são mulatos e negros e os professores brancos, na sua maioria de classe média dando aula para esses meninos e meninas de classe mais exploradas e de origem mais pobre e tendo que ter esse conhecimento chamado culto de uma cultura que eles acham que não pertencem.
>
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

Isso me faz recordar do habitus primário tratado por Bourdieu. Por habitus, Bourdieu define como um *sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto* (1994, p. 82). Para a reflexão que quero fazer aqui, interessa-me particularmente o que o autor chama de *habitus primário*, que são disposições, gostos e linguagem adquiridos através da educação familiar, a qual a criança está submetida desde o nascimento. Assim, elas sentem, pensam e agem de acordo com os padrões culturais de sua classe, que lhes foram transmitidos, que estariam mais ou menos próximos do habitus da cultura dominante, que é a ensinada nas escolas (Cunha, 1979). Vejamos o depoimento de um professor:

> (...) voltando à mesma ideia que a gente comentou aqui: o gosto pela leitura se adquire quando é um hábito de se ver sendo feito em algum lugar né? A gente começa fazendo isso de casa com a criança, contando historinha pra ela. Então, se isso já não começa, se deixar só pra escola fazer, já se perde um período da vida significativo, embora a gente vá pela linha da neurociência que não interessa muito botar muito antes dos seis anos na escola. Mas se também a partir dos seis você botou, mas não foi feito esse trabalho, não se cultivou esse hábito, quando chegou nos 8, 10 anos tá perdido e essa lacuna não se preenche mais, pelo menos no meu entendimento, pelo que eu tenho visto aqui. Porque quando eles chegam com 10, 11 anos pra frente, você percebe que não houve essa preocupação.

---

inadequada à compreensão mais densa da obra de Bourdieu e seus desdobramentos atuais (Brandão: 2010a).

> Então você pedir pra fazer leitura de cinco linhas, você conta nos dedos aqueles que conseguem ler com pontuação, compreendendo perfeitamente aquilo que tá sendo lido, porque quase via de regra você vai fazer a leitura e não tem ponto nem vírgula, é "blaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa".
>
> (Paulo, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Percebemos na fala do professor o que chamaríamos de *habitus primário*. Este professor frisava muito o que a família deve fazer com os filhos pequenos, deixando clara a sua percepção de que a introdução na cultura letrada começa desde muito pequeno ainda em casa e que, em geral, as famílias do município não oferecem esta "iniciação" à cultura letrada antes da entrada na escola.

Segundo Bourdieu, *o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus*. (1979, p. 74). A ideia de capital cultural vem, primeiro, como uma hipótese explicativa da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar" à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Para ele, as famílias transmitem a seus filhos um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que ajudam a definir as atitudes face à escola. Logo, a apropriação do capital cultural está articulada aos hábitos primários, adquiridos na família.

Um aspecto importante do capital cultural para Bourdieu é a linguagem. A linguagem escolar só é uma língua familiar para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se ligam à língua falada na família são os mais difíceis, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Mas essa influência de origem não cessa, por duas razões: a forma de falar estará sempre atuante, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis da vida escolar, inclusive e, talvez, principalmente, pelos professores, que são os encarregados da avaliação. E também,

> Porque a língua não é um simples instrumento mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação das estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar. (Bourdieu, 1966, p. 46) [54]

[54] A referência na bibliografia está com o ano 1997, pois o texto encontra-se no livro NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. Porém, preferi manter a data original de sua publicação.

Logo, o professor de História "espera" um determinado tipo de aluno quando este chega ao 6º ano, tendo como expectativa que ele seja um leitor fluente, e não é isso o que ocorre em nossas escolas municipais. Pelas entrevistas, vi os professores se desdobrando para obter sucesso, mas ao mesmo tempo não sabendo como proceder, como no exemplo a seguir:

> ... aí passei recuperação, mandei fazer a página quarenta e oito do livro. Aí, Carolina, ele ficou um mês pra entender o que era pra fazer na recuperação, era isso a página quarenta e oito do livro. Aí ele abria o livro: é isso aqui professor? É isso. E aí professor? Procura a resposta no texto. Quer dizer, essas dificuldades que ele tem, tem com qualquer coisa, com a apostila ele tem, ele não conseguia entender que as respostas estavam nas páginas do livro e no final ele não me entregou o trabalho que eu pedi. Ele me entregou uma cartolina com negócio de revolução industrial, assim nada a ver, então a dificuldade não é do livro, a dificuldade é anterior ao livro. São esses alunos que a gente recebe nessa realidade totalmente disforme, vamos dizer assim, é essa pressão que você tem que passar de ano, tem que passar de ano, você recebe carta.
>
> (Professor Gilson, entrevista concedida dia 01/11/2011).

A questão da linguagem e da escrita falada acima é outro aspecto muito importante. Andrade (2007), num artigo sobre o uso de jogos em aulas de História, narra sua experiência em duas escolas públicas nas quais era professora: uma pública federal, onde não havia nenhum tipo de impedimento com relação à cultura e à linguagem dos alunos. E outra municipal, localizada dentro da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. Sobre esta última, a autora descreve o cotidiano das aulas, dizendo que os alunos tinham dificuldades de leitura, liam devagar, decodificando as sílabas lentamente, sem compreender o sentido das frases. Isso causava falta de compreensão e desinteresse em relação ao conteúdo das aulas. E afirma: *os saberes formais científicos e a linguagem acadêmica pertencentes aos livros didáticos, seguem a norma culta da linguagem e distanciam-se da realidade concreta e do universo da maioria dos alunos na rede pública municipal* (Andrade, 2007, p. 96).

Todos esses problemas vão interferir na percepção que os professores têm dos seus alunos. Rocha (2009b) afirma que os professores de História consideram importante, para o ensino de sua disciplina, o que eles chamam de bagagem do aluno, que poderíamos traduzir em capital cultural, como definiu Bourdieu. Essa bagagem é apontada pelos professores como um dos problemas para a

compreensão na aula de história, principalmente nas escolas públicas, o que corrobora a afirmação de Andrade.

Essa percepção também vai definir suas práticas. Em pesquisa realizada numa escola pública e numa particular, Rocha observou que na escola pública a maior parte das aulas consistia na leitura do livro comentada, enquanto na particular os professores explicavam a matéria com diferentes estratégias discursivas. Os professores se explicam dizendo que os alunos das públicas têm pouca autonomia de leitura para fazerem isso em casa. E atribuem essa dificuldade a problemas vindos das series iniciais, escolares ou familiares. A autora também diz que os professores passam mais tarefas de casa na escola particular que na pública, alegando que eles não têm autonomia e que não cumprem as tarefas pedidas, exatamente como observei nas minhas entrevistas, com raras exceções. Também na escola particular, professores lidam com os alunos como seus semelhantes em termos culturais e as referências culturais são próximas, alunos e professores vivenciam práticas culturais parecidas. Assim, nas escolas públicas, os professores não identificam a sua bagagem cultural à dos alunos,

> Ou seja, do lugar cultural em que estão, não conseguem oferecer ligações para coisas desconexas passíveis de compartilhamento com os alunos. O problema assim criado é que, para aprender a lembrar a história, os alunos precisam possuir bagagem suficiente, o que inclui determinada inserção na cultura da escrita, repertório cultural e disponibilidade para o ofício do aluno. Como sair desse círculo vicioso? (Rocha, 2009b, p. 102)

Nessa mesma pesquisa, a autora afirma que, ao perguntar aos alunos da pública porque aprendem historia, boa parte deles não consegue explicar, a não ser por mera repetição do que lhes é falado pelos professores. Logo, porque se estuda o passado não é uma questão para eles. Ela também diz que os alunos da escola particular conseguem lembrar-se do tema que estão estudando mais do que os alunos da escola publica. Ela atribui isso a bagagem cultural dos alunos, mas também a forma como o conteúdo foi ensinado. Referindo-se a aula na escola pública, ela afirma que a leitura como principal estratégia didática acarreta consequências relativas à compreensão, entrando como nova condição para a não compreensão, pois essa estratégia exclui a possibilidade de aproximar o conteúdo da historia aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, ou seja, sua bagagem.

Para a autora, as formas de ensinar não contribuem apenas ao aprendizado do conteúdo, mas também ao sentido atribuído pelos alunos ao *estudo de historia para além do dever escolar*. (2009b, p. 88)

Portanto, percebemos que as representações dos professores sobre a bagagem do aluno determinam escolhas de organização da aula, a carga de leitura em sala, a carga de interação oral e a carga de tarefas escolares. Na análise das entrevistas, voltaremos a este assunto, pois essas questões levantadas pela autora apareceram bastante na fala dos professores, além dessas representações também determinarem a escolha dos livros didáticos e o uso ou não em sala de aula.

5.2
Os professores e os livros

Apesar de todos os assuntos estarem entrecruzados, dividi as análises de uma forma em que primeiro abordo a relação dos professores com os livros, depois, dos alunos com os livros, para em seguida, falar dos cadernos pedagógicos e das estratégias de ensino-aprendizagem descritas pelos docentes.

5.2.1
Os critérios de seleção dos livros pelos professores

Desde o princípio, tinha como hipótese que a grande maioria dos professores escolhe os livros pensando nos seus alunos e que, por isso, encontraria uma diversidade grande de escolhas, dada a diversidade dos alunos da maior rede pública de ensino municipal da América do Sul. Mas, como assinalei no capítulo três, não foi isso que encontrei. A grande maioria dos professores das 393 escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental optou por apenas um livro! Neste capítulo ainda abordaremos as razões disso. Porém, antes, quero discutir os seus critérios de seleção.

Os professores sempre falam que escolhem os livros pensando nos seus alunos, na realidade em que se encontram e muitos se referiam à clientela que o município recebe, generalizando-a de alguma forma. No entanto, apesar de haver certa homogeneidade em relação ao tipo de clientela (famílias que não conseguem pagar uma escola particular), dentro desta há uma heterogeneidade muito grande que não está presente na fala dos entrevistados. Porém, a heterogeneidade fica

clara nas entrevistas quando os professores abordaram o tipo de exercícios que fazem, o tipo de leituras e o que podem e o que não podem cobrar dos seus alunos.

Sobre a ideia geral entre eles de que os alunos do município são carentes em termos de leitura, podemos lembrar do capital cultural de Bourdieu, ou seja, os professores escolhem os livros levando em consideração a pouca inserção dos seus alunos na cultura escrita. Por que afirmo isso? Porque todos afirmaram que levam em consideração a quantidade de texto que o livro tem. Como o professor Marcos (escola da Urca), que diz: *Mas enfim, os professores em geral acabam optando, no caso, pelos livros que eu tenho percebido (...) que sejam mais, digamos, simpáticos ao aluno, mais interessantes, com mais textos resumidos ou com imagens, com fotos...* (Entrevista concedida dia 19/09/2011).

Outro exemplo: o professor Rafael (escola de Copacabana), quando explicava porque não adotaria um livro (História em Projetos) que estava no guia para a sua escola:

> Com as turmas que eu tenho, com o perfil de alunos medianos que eu tenho no município, seria um livro muito complicado. Agora se eu pego um aluno que já tem uma base de formação com capacidade de leitura, de compreensão, de abstração, (...) você vai longe com ele. Então tudo é muito baseado em quem é esse aluno que eu to dialogando (...). Quais são as necessidades nesse momento daquele aluno, né? Não adianta... o ideal não é o ideal em todas as situações, o ideal pra uma determinada situação, pra outra eu preciso trabalhar outros livros, sabe?
>
> (Entrevista concedida dia 04/10/2011)

Em outro momento, esse mesmo professor discorre sobre seus critérios de seleção e, de novo, dá ênfase na questão do aluno. Além disso, ele toca em alguns pontos que vão de encontro à avaliação do PNLD sobre os livros. No caso, ele estava se referindo ao livro *História, Sociedade e Cidadania*, que abordamos no capítulo três. Apesar do livro não ter sido bem avaliado no quadro síntese, tudo que o professor destacou como positivo no livro está presente no guia, como a diagramação, a vinculação passado-presente e a tentativa do aluno ser um ativo construtor da sua própria história. Apesar disso, o guia critica outros aspectos que não foram criticados pelo professor.

Carolina: Me conta uma coisa. Quando você estava escolhendo os livros o que você privilegiava? Quais as coisas que te chamam a atenção? Você já me falou um pouco da fonte, do diálogo, mas assim... o que você valoriza no livro?
Rafael: Tá. Bom... O livro de história, eu penso muito, eu gosto muito de livros que conseguem, através de (...) linguagem simples sabe, simples no sentido de acessível, não o simples numa linguagem menos...
Carol: Rebuscado!
Rafael: É. (...) uma linguagem que faça sentido pensando na questão do aluno. Eu penso no livro que consiga trabalhar História como algo que tem muito a ver com as relações presentes, não como história como coisa do passado, como museu, como... Então um livro que consegue fazer esse movimento, eu valorizo muito. Às vezes, o livro vai discutir a questão do negro no Brasil, só que ele pode começar falando dos negros hoje no Brasil e aí você puxa esse diálogo. Às vezes não, às vezes o diálogo parece que é engessado no passado, não tem nada a ver com o presente. Alguns livros conseguem fazer isso melhor do que outros. A questão do tipo de exercício é uma outra ferramenta, por mais que (...) poucas vezes eu fique muito no exercício do livro. Eu crio os próprios exercícios, tanto pra prova quanto pra exercícios em sala de aula. Mas... eu também olho isso, exercícios que consigam trabalhar mais com a... sei lá, capacidade do aluno de comparar um período e outro, de pensar a questão do tempo histórico, pensar a questão de transformação e menos exercícios que busquem, assim... fixar o conteúdo...
Carolina: Questionário, né?!
Rafael: Forma de decorar, só, né? Esses exercícios já não me agradam. Agora, o exercício que o aluno consiga analisar uma fonte, consiga perceber, tirar informações sobre um texto de época, sobre uma pintura, sobre... enfim. Quando o livro consegue trazer esse tipo de exercício, é uma outra coisa que me agrada muito. Nesse caso específico, a questão até da diagramação (...) contou, porque eu sei qual é o meu aluno, eu sei que isso vai fazer diferença, isso vai atrair ou não no momento de abrir o livro, pra ler alguma coisa. Sabe, assim, tem livro que ele assusta só no primeiro olhar...
Carolina: E as imagens, mapas, essas coisas, você dá uma olhada nisso?
Rafael: Imagens no sentido até de fontes mesmo, a possibilidade de leitura, de tirar interpretações daquilo, quando o livro consegue amarrar essa imagem com uma reflexão, não só meramente ilustrativa, é bem melhor claro. Não é a imagem pela imagem que tá ali, você consegue um diálogo melhor. Mas tudo isso muito baseado em quem é meu o aluno.

(Entrevista concedida dia 04/10/2011)

Poderíamos pensar que o professor leu o guia antes, mas ele afirmou que nem viu o guia no momento de escolha, só depois numa pilha de livros. Veremos mais adiante que a escolha em sua escola foi bastante singular. O professor Roberto (escola do Caju) também utiliza este livro. E seu depoimento segue a mesma linha do anterior: *A gente escolheu esse livro pela parte gráfica dele, tem uma riqueza de imagens. E os textos são diminutos. Texto, imagem, letras grandes, espaçamento bom.* (Roberto, entrevista concedida dia 03/05/2011).

Por último, utilizo a fala da professora Gilda (escola de Bonsucesso), sobre a escolha ser em função do aluno.

> A gente escolhe muito em função do aluno, do que o aluno pode ver naquele livro e também em função dos exercícios, porque não adianta eu escolher um livro CHEIO de conteúdos históricos, trabalhos históricos e eles não vão conseguir chegar nunca a isso né? Eu acho que ele tem que ter um texto atrativo, figuras atrativas, coisas atrativas, exercícios atrativos e acima de tudo uma linguagem adequada pra ele. Vocabularmente a maioria dos livros não são adequados. De história, não são adequadas ao vocabulário deles. Porque primeiro o vocabulário deles é muito, muito pouco, é fraco, é péssimo, então você tem que adequar o livro a eles, ao vocabulário deles.
>
> (Professora Gilda, entrevista concedida dia 29/06/2011).

Ela dá pistas para começarmos a discutir outro ponto: a inadequação da linguagem dos livros. O tema da inadequação do vocabulário do livro surgiu muito nas entrevistas. Como na fala da professora Vânia (escola de Del Castilho), ao falar sobre o livro *Araribá*:

> Eu acho o texto bom. É que eu acho o texto bom, mas como os nossos alunos leem mal e escrevem mal, eles tem dificuldade de compreensão não só no Araribá, mas em qualquer livro. Porque por mais que o literato seja uma pessoa que compreenda essa situação, ele não consegue escrever mais simples do que ele escreve, entendeu? Então fica distante. Então leia. Leram? Aí eu falo e explico com as minhas palavras. Então todo livro e toda apostila tem a minha contribuição. Se for sozinho não dá certo. Eles não conseguem tirar do texto o que você deseja.
>
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Vemos nesse trecho que a professora reestrutura o texto na prática (Rocha, 2009). A professora Tânia, da mesma escola de Vânia, também explica essa dificuldade dos alunos pela falta de conhecimento de mundo. Assim, para lerem sozinhos, necessitam de uma base, uma vivência, que eles não têm, tornando o texto muito fora da sua realidade.

> Então algumas coisas no livro eu percebo que eles precisam ter uma visão de mundo maior, ter uma vivência, uma experiência que eles não têm. Quando (o livro) cita alguns exemplos de museu, tem gente que nunca foi a um museu, falar em museu pra eles sabe? Então a gravura de não sei quem, a pintura... é como se todos já tivessem visto aquilo. Aí ele se tornou elitista nesse ponto né. Ou então (...) tem criança que não conhece determinadas frutas. Eu to botando um exemplo bem grotesco, mas é isso. Então como é que o livro pode dar uns exemplos que não fazem parte da vivência deles e não fazem por quê? Não é só por falta de dinheiro não, por falta de vontade de sair daquela comunidade (...).
>
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Percebemos que a professora radicaliza um pouco quando afirma que não existe vontade das famílias em sair da comunidade, simplificando um pouco uma situação que me remete ao *habitus* de Bourdieu, ao ter que se tornou ser. Não é que as famílias não queriam, é que nunca lhes foi ofertado, nunca foi criado um ambiente para isso. Não é da noite para o dia que as pessoas passam a se interessar por ir a museus, cinemas, teatros, exposições, etc. É preciso que essas disposições culturais sejam desenvolvidas ao longo de suas vidas. Uma das instituições que deveria ao menos tentar diminuir essa distância entre as famílias com alto e baixo capital cultural, seria a escola. Porém, as escolas públicas saem muito pouco com os alunos.

A professora Silvia destacou a falta de compreensão dos textos pelos alunos e o livro estar fora da realidade dos alunos:

> É uma linguagem que não é adequada a eles. Não quero dizer que o livro tenha que ser feito de forma coloquial, mas tem que ser uma linguagem que seja mais compreensível para eles. A impressão que eu tenho, é que eles leem, leem, leem e não chegam a lugar nenhum. Estão ali no automático, lendo letrinhas, que formam palavras, mas não estão interpretando nada, está muito fora da realidade deles.
>
> (Silvia, entrevista concedida dia 09/11/2011).

Além dessa professora, o professor Rafael (escola de Copacabana), também vai pelo mesmo caminho, destacando o ponto da falta de autonomia dos alunos frente ao livro didático:

> ... determinado assunto que eu comentei em sala de aula ou que tenha uma ligação no que eu vou comentar: "Sabe, dá uma lida no capitulo, em tais páginas". Em geral eu sinto que (...) há uma dificuldade do aluno, sabe? Em casa por si só pegar e tirar o entendimento daquilo. Eu acho até por conta também do uso da linguagem do livro didático de história, porque pressupõe algumas coisas assim que, né? Fala de algum acontecimento, então pressupõe determinadas bases.
>
> (Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

Essa percepção do professor sobre o aluno ser mal- alfabetizado determinará suas atividades de leitura, que serão mais ou menos autônomas, interferindo na mediação com o livro (Rocha, 2009a).

Sobre essa questão do aluno não pegar o livro em casa, muitos professores também citaram a falta de espaço na casa deles para isso. É muito difícil um aluno

ter um quarto sozinho ou uma escrivaninha ou um lugar mais silencioso para poder estudar. Ou não tem quem fique atrás dele mandando-o fazer os exercícios de casa.

A professora Tânia (escola de Del Castilho) chegou até a propor uma solução radical, que seria o município ter material próprio, o que tiraria um dos principais pontos do PNLD: a escolha dos livros pelos professores. *E agora com essas apostilas eu acho até que o município deveria ter o material próprio, porque o livro didático que a gente tem, não condiz com os alunos que a gente tem.* (Tânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Porém, a maioria dos professores não vê solução no âmbito do PNLD, pois dizem que não são os livros que estão errados, mas o sistema educacional como um todo. A fala do professor Gilson (escola da Barra) demonstra bem isso:

> **...** de alguma maneira eu não vejo saída, como você falou o livro é feito, a pessoa que está escrevendo pensa no âmbito nacional, nos parâmetros curriculares, nesses PCNs né? Então, nesse sentido, fica uma coisa muito, muito abstrata pra eles entendeu? Mas por outro lado, como que a gente vai fazer? Vai fazer um livro pra minha comunidade escolar, um livro pra comunidade escolar que é dentro do Rio das Pedras que é outra realidade, é muito difícil né? Eu acho que o problema não é o livro, o problema é a estrutura que a gente tem de ensino, porque quando o aluno chega no 8º ano chega pra mim, sem saber ler, como que... Não tem livro que dê jeito.
>
> (Gilson, entrevista concedida dia 01/11/2011).

Realmente, a solução escapa ao PNLD. Mas não podemos deixar de nos perguntar se o governo não deveria estar atuando em outras frentes, já que gasta milhões de reais com o programa e muitos estão insatisfeitos, considerando que os livros feitos não se adaptam a sua realidade e mesmo deixando de usá-los por isso.

O professor Rafael (escola de Copacabana) expõe sua visão sobre a inadequação do livro a esta realidade, afirmando que viu uma entrevista com o Darcy Ribeiro e:

> Aí ele (o professor citou o Darcy Ribeiro) disse uma coisa que (...) quando ele falou, eu falei: "é isso!". É que o modelo de escola que a gente tem é uma escola que ela dá certo com as classes médias, porque ela vai ter um complemento, o aluno vai estudar de manhã ali, mas à tarde tem quem tá olhando e fazendo a tarefa com ele, ele tem aula de inglês, enfim, ele tem um complemento. Não é só ali, não é só naquelas quatro horas e meia, cinco horas que ele aprende. E aí você joga esse modelo para as classes populares que vão ter muitas vezes o pai analfabeto. Como vai querer acompanhar? Ou o pai que não tá em casa...
>
> (Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

Assim, esse professor só veria saída se a própria escola pública brasileira fosse completamente reestruturada, o que ao meu ver é muito correto. O problema é que não temos esse plano em vista. Enquanto isso, os professores têm que se equilibrar na corda bamba com o que tem em mãos, mesmo sentindo que algo está inadequado.

Outros professores não deixaram de falar que valorizam um texto crítico, que leve o aluno a pensar. E alguns até falaram que escolheram o Araribá pelos exercícios, pois consideraram os textos difíceis para seus alunos, como o professor Paulo:

> Nós começamos a considerar por uma coisa, não é exatamente pela linguagem do Araribá porque eu acho que ela (...) é até um pouco difícil pra leitura da nossa garotada, mas é mais pela questão dos exercícios, pra eles mexerem, pela questão das fontes que eles apresentam, então a gente têm muita imagem e muitos fragmentos de texto. A gente tenta trabalhar os textos com eles, essa ideia da gente aproximar com um texto do passado uma coisa mais presente, eles procuram de alguma forma integrar essa visão pra não deixar aquela imagem congelada de que a história é uma coisa que aconteceu lá e que não tem vínculo com o presente. Então do que veio pra gente como oferta nos pareceu ser o melhor livro.
>
> (Paulo, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Percebemos que, apesar do Araribá ser o livro mais escolhido, cada leitor se apropria de maneira diferente do livro. Alguns professores o acham bom devido aos textos curtos e fáceis, outros já acham os textos difíceis, outros o consideram conteudista e superficial, outros escolheram pelo tipo de exercícios e assim por diante.

A professora Camila (escola de Jacarepaguá) se mostra muito descrente em relação aos livros como um todo. Pelo seu depoimento, imagino que ela trabalhe numa das escolas mais difíceis e com os alunos com menos bagagem cultural. Se o professor Paulo disse que escolheu o Araribá pelos exercícios e pelo tipo de trabalho com fontes históricas, ela já tem uma interpretação bem diferente. Não necessariamente em relação ao Araribá, mas aos livros como um todo.

> Ele trabalha muito a questão dos Direitos Humanos (o livro *Viver Juntos*, da SM) e é um livro que tem pouco texto, que eu acho que para eles não pode ser muito texto: "ah, um livro que é um calhamaço e que esgota o assunto". Não tem que esgotar o assunto, essa é uma crítica que eu faço ao livro didático, porque o livro didático não é para o aluno, livro didático parece que é uma política do MEC para a formação dos professores. Parece não, é! O livro é para o professor, o professor

> é mal formado, então ele vai se formar na prática, ele vai ler o livro. O que ele não sabe, ele aprende no livro, então você pega os livros, e (...) são extremamente acadêmicos, você vai olhar, caiu Prado Junior, eu não sei, Sérgio Buarque... para o fundamental? O aluno não sabe nem ler direito no município, ele vai ficar lendo a fonte? Dá para fazer um trabalho de fonte? Dá, mas não com essa profundidade, não é essa a proposta. Ele tem que saber o que é a fonte? Tem. Ele tem que ler uma fonte? Tem. Mas qual o objetivo ao fazer isso? Não dá para ser isso, não dá para pedir esse tipo de análise, esse tipo de complexidade. Talvez um aluno... nem um aluno de escola particular média não, o aluno de uma escola particular de elite, esses colégios de santo da vida, ele pode fazer, atender, um aluno do Cap. Agora, mesmo uma escola particular, os alunos não conseguem, nenhum desses livros está apropriado. Então, eu me preocupo muito em ver o que está sendo abordado, o tipo de atividade proposta, se tem mapa, se tem ilustração, por que o que eu uso mais no livro é isso, eu pego assim: "abre na página tal, tem o mapa tal". Uso como ferramenta nesse sentido. Mas, como eu uso só dessa forma não me preocupei muito com a escolha do livro não, eu tinha escolhido esse da SM e a segunda opção nem lembro qual foi, mas o outro professor escolheu o do Cotrim, por que ele falou que tinha muito texto, muito texto.
>
> (Camila, entrevista concedida dia 30/08/2011).

Essa professora tem uma hipótese no mínimo interessante para explicar a razão dos livros serem tão distantes da realidade dos alunos. Realmente, apesar de muitos professores afirmarem que trabalham com o livro, vimos que eles geralmente afirmam que os mesmos são difíceis e desconectados da realidade dos educandos. Pensando ser o PNLD uma política em âmbito nacional e levando em consideração o "jargão" repetido o tempo todo que os professores no Brasil são mal formados, realmente o MEC poderia ver no livro didático um instrumento de formação continuada para o professor.

Não estou querendo desqualificar a informação da má formação dos professores. Realmente, a carreira de professor passa por inúmeros problemas. O primeiro deles é a pouca atração que exerce sobre os jovens mais qualificados, devido às más condições de emprego e salário. Mas não podemos generalizar essa informação.

Embora em nenhum momento essa hipótese da professora seja confirmada no guia ou no edital do programa, este último nos fornece algumas pistas. Vejamos o que fala num dado momento:

> Espera-se, sobretudo que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. (Edital PNLD 2001, p. 35).

Através dessa passagem, fica claro que o MEC espera que o livro didático forneça aos professores uma espécie de formação continuada. Não questiono isso a priori. Realmente, se pensarmos no tamanho do nosso país, em todas as carências que existem, é fundamental termos um programa como esse que garante um material didático de qualidade, tanto a alunos, quanto a professores, principalmente levando em consideração que muitos professores afirmam que preparam suas aulas lendo livros didáticos. O problema é que não dá para propiciar a formação falada acima no mesmo material que do aluno, já que estão em níveis diferentes de conhecimento e inserção no mundo. A forma que o professor tem que saber sobre conceitos, saberes, práticas e valores é totalmente diferente da forma que o seu aluno precisa aprender, assim como o modo de fazer ciência também. O guia do professor, que o MEC vem se esforçando para ser melhorado nos últimos anos, pode ser um bom lugar para fazer essa diferenciação. E isso já está bastante claro no edital, como podemos ver no trecho a seguir. Falta às editoras começarem a se preocupar mais com isso, mudando o manual (o que algumas tem feito), mas também mudando os livros.

> O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (Edital do PNLD, p. 38).

Concluindo, o que temos que ter em mente é: ao tornar o livro acessível ao professor como uma ferramenta de atualização, torna-o inacessível aos alunos.

5.2.2
Nível cultural dos alunos e a dificuldade de uso dos livros

Esse tema, que vem aparecendo recorrentemente, merece mais atenção da nossa parte, pois apareceu recorrentemente na fala dos entrevistados. E isso, apesar de algumas diferenças entre as escolas do SOCED e as outras, é geral. Os professores dessas escolas também faziam o mesmo tipo de comentário. Os professores de História se sentem bastante desnorteados quanto ao que fazer

quando encontram turmas onde grande parte dos alunos são semianalfabetos. Como a professora Clara, que disse:

> Problemas que eles têm que são de interpretação, eu acho que é um problema bastante sério e vem de formação deles já desde o primário e isso acaba fazendo muita falta né, que é ler um texto e NÃO entender em absoluto o que ele quer dizer. (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

O não está em caixa alta porque a professora frisou bastante isso. E a pergunta que não quer calar é: como ensinar história a alunos que mal sabem ler? Que não entendem um texto? A professora Claudia fala sobre esse problema:

> O primeiro problema que eu encontro é (...) exatamente esse, é quando o aluno ou é analfabeto ou é analfabeto funcional. Ele lê e aquilo pra ele não faz sentido algum. Então essa é a maior dificuldade, porque hoje você a maioria dos alunos, independente do ano 6º, 7º ou 8º e de forma muito triste observar que alguns do 9º ano chegam analfabetos funcionais, o aluno lê e ele não consegue interpretar, que em história eu vou trabalhar com o quê? Com interpretação né (risos)? O aluno lê aquilo e ele tem uma dificuldade profunda de compreender o significado daquilo. Então quando o livro propõe essa coisa que eu falei, no caso o livro que foi escolhido do projeto Araribá, trabalha com imagem, se ele não teve... (...), se ele não criou nele mesmo essa coisa do enxergar, do ver além, então ele vai ter uma dificuldade profunda e esse livro propõe diversas formas de leitura, não é só leitura do texto, é leitura da imagem, leitura de um quadro artístico.
>
> (Claudia, entrevista concedida dia 31/10/2011).

Podemos ver que essa professora tenta fazer com que seus alunos aprendam a enxergar o mundo, não apenas um texto, mas fazendo outras formas de leitura. Disse que, em sua escola, eles criaram uma turma de realfabetização e os professores, dentro dos limites de suas matérias, tentavam ensinar os alunos a ler. Creio que quando todos não sabem ler, a turma fica mais heterogênea e, de certa forma, fica mais fácil trabalhar, pois você pode tentar desenvolver outro tipo de trabalho. O problema maior é quando você tem uma turma heterogênea, com leitores e não leitores na mesma sala de aula.

A professora Clara também disse que os alunos sabem apenas responder coisas simples, como *o que, onde, por que*. Mas se ela pede alguma coisa um pouco mais complexa, já fica muito difícil. Como vemos no trecho a seguir:

> (eles têm dificuldade) com o livro, com a apostila, é qualquer um entendeu? Qualquer um, qualquer coisa que você vai ler, se não foi aquele texto muito assim bobinho, de primário. Eles têm um pouco mais de dificuldade. (...) eles querem

> perguntas assim, é... Não sei ah... Porque a terra é redonda? Sei lá... E tá escrito lá: a terra é redonda por que...
>
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Esse problema também foi relatado na pesquisa que Luca, Sposito e Christov realizaram em várias cidades brasileiras. Embora os professores sejam dos anos iniciais do ensino fundamental, as autoras afirmam que:

> Muitos livros foram considerados distantes da vivência do aluno, por se referirem a realidades de outras regiões do país, sem contemplar conteúdos específicos a respeito da história e da geografia da região, do estado e/ou do município no qual se localiza a escola. (2006, p. 112).

Muitos professores também relataram que os alunos não se entendiam com o livro, não sabiam procurar informações. Então, se a pergunta estava no final do capítulo e ele tinha que achar a resposta no texto, era quase impossível. Mesmo numa página, também é. E muitos vezes os alunos perguntam algo como: é daqui até aqui? Ou seja, eles querem encontrar a pergunta no texto e copiá-la estritamente. Como podemos ver no relato de Rafael (escola de Copacabana):

> Então, o que dá certo, um pouco do que eu falei no início do Araribá que eu gosto de fazer: determinados fragmentos de textos, que vem colado com um conjunto de exercícios, por exemplo, que aquele exercício com aquela leitura ele dá conta de fazer, ele não remete muito. Claro, remete a uma noção de contexto e, mas não remete a um conhecimento muito específico. Agora, se tem algum exercício que ele precisa buscar a leitura no texto para....O aluno tem muita dificuldade, tem dificuldade até às vezes por entendimento da leitura, mas também por um hábito que é, de procurar uma resposta no texto assim né: "Onde tá a resposta?". Então quer dizer, é óbvio que tem um exercício que não serve pra nada, né? Se você for olhar do ponto de vista de ensino aprendizagem, não tem sentido pedir pra ele ir lá e copiar. Então quer dizer, não tá exercitando o raciocínio, uma capacidade de relação, de compreensão, não é? Então são as questões assim, eu não vejo um aluno tendo uma relação de autonomia com o livro didático, depende muito, muito mesmo, da maneira de como a gente vai lidar.
>
> (Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

A professora Clara (escola de Padre Miguel) aprofunda mais o tema, afirmando que os alunos não entendem o livro como um todo e isso acaba contribuindo para a desvalorização do material, assunto que abordaremos adiante.

> Uma outra dificuldade que eu vejo quando eles estão comigo é essa questão (...), o livro pra eles não é algo que eles podem, que eles têm pra pesquisar, eles querem que você diga aonde está. Então um exemplo né, na hora de fazer o

> exercício, aí eu falo assim: ta lá na página tal. Ah professora, mas onde está a resposta? Eles não conseguem entender o livro com um todo, eles não conseguem também entender que o livro ele tem matérias encadeadas né, que se tem um exercício aqui é porque esse exercício é referente à matéria que tá aqui atrás. Não. Aí eu falo: não, você tem que olhar lá trás. Mas é o livro todo? Eles não têm essa noção do livro entendeu? Eu acho que pra eles ainda falta essa noção e eu ainda não sei dizer muito o que é, mas pra eles falta completamente esse entendimento, eu acho que eles não entendem o que é um livro, eu acho. Até por isso eu acho que eles não valorizam tanto.
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Para superar esse tipo de problema, alguns professores afirmaram que explicam algo e depois pedem para os alunos escreverem com as suas próprias palavras. Ou pedem para ler um parágrafo e escreverem no caderno o que entenderam. Creio que uma estratégia a ser adotada por todos os professores é literalmente explorar o livro com os alunos na primeira semana de aula, destrinchá-lo, passar exercícios de busca de informações que poderiam ser até no formato de jogos, por exemplo.

O professor Rafael, ao dar aula a um 6º ano em que poucos alunos sabiam ler e interpretar um texto, optou por ensinar Egito através de um livro paradidático. Como tinha uns cinco exemplares e essa turma era pequena, ele a dividia em grupos liam em conjunto. Antes, deu algumas aulas introdutórias, localizando o Egito antigo no tempo e no espaço, para passar à leitura. O livro tinha uma história que se passava no Egito Antigo. Assim, ele ia abordando vários temas ao longo da leitura. Disse também que sempre quando aparecia um novo personagem, ele escrevia no quadro, afim dos alunos não perderem o fio da meada. Depois, cobrou na prova bimestral elementos daquela história. Essa informação corrobora a afirmação de Rocha (2009) quando afirma que a representação do aluno como alguém mal alfabetizado nas escolas públicas faz os professores elaborarem estratégias didáticas diferenciadas.

Outra questão que apareceu foi como o livro abarcar uma diversidade cultural tão imensa como no Brasil. Ao não conseguir dar conta disso, os alunos acabam não se identificando e se afastando daquilo. O professor Marcos (escola da Urca), afirmou:

> Acho que a nossa realidade é tão brasileira, tão complexa, com tantas regiões, com tantos saberes, com tantas culturas, com tantos... que esses livros são muito genéricos para uma realidade brasileira tão complexa. Acho que talvez pudesse ter particularidades para cada, e aí eu não sei... (...) eu não sei se é interesse deles

> fazerem um livro, que tivesse que dar conta dessas particularidades, dessas culturas, dessa complexidade toda de fazer um livro... E também particularidades sociais, econômicas, de você ver um que fale da situação da exploração, da miséria, da fome. Então essas realidades culturais e socioeconômicas, acaba ele (o livro)falando assim de uma forma mais geral para uma realidade que não é... (...) se você for pensar num Brasil, sei lá, lá no interior, não precisa ir muito longe não, no interior do estado do Rio, um aluno de uma área rural com determinados questionamentos ou textos que tenha ali, sabe, não diz muito nem aos alunos de áreas urbanas, da capital do Rio de Janeiro, centro urbano... É, que os alunos vivem, alguns até aqui (na escola) vivem em comunidades, em áreas com uma outra cultura, uma cultura de comunidade ou chamada de uma cultura (...) de gueto, da periferia ou da favela, essa realidade já não condiz, que às vezes levam os alunos a fugirem dessa realidade, desse contexto porque não se identificam lá, por que é uma questão social, cultural, de uma cultura, digamos, oficial, culta, com uma cultura popular, uma cultura... já não tem esse diálogo.
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

A professora Claudia (escola de Guaratiba) adotou o livro Araribá, pois acha que ainda consegue desenvolver um determinado tipo de trabalho com eles. Porém, considera algumas propostas de trabalho muito difíceis, não apenas no Araribá, mas nos livros didáticos como um todo, e diz:

> Agora, eu acho que isso não é só um problema, acho que isso é um problema do livro didático como um todo, porque eu fico imaginando, é obvio que a gente não vai poder fazer isso, um livro didático que seja para um grupo de alunos. Agora, ao mesmo tempo você repara que a maior parte dos livros didáticos (...) são feitos para um tipo de aluno ideal que infelizmente tanto no estado ou no município eles ficam muito aquém, o aluno tem dificuldades bastante grandes de acompanhar aquilo, bem diferente do aluno de algumas, não são todas as escolas da rede particular, eu sempre costumo dizer que as escolas da Zona Oeste, por exemplo, as escolas que eu conheço, que eu trabalho, eu costumo defender que a escola do município ali naquela região é a melhor escola, porque mal ou bem é o professor que consegue passar naquele concurso.
> (Claudia, entrevista concedida dia 31/10/2011).

Dito de outra forma, podemos perceber que é a mesma questão levantada pela professora Camila: os livros como um todo não são feitos pensando naquela realidade, mas numa realidade ideal de alunos de poucas escolas de elite do Rio de Janeiro, e do Brasil como um todo.

Referindo-se aos livros de língua portuguesa, essa desconexão com a realidade dos alunos também foi percebida por Maheu, que atribui isso ao fato da produção estar concentrada no eixo Sul-Sudeste do país:

> Atualmente, os manuais são produzidos em série no eixo Sul-Sudeste e distribuídos por todo o país sem que se considerem as diferenças regionais,

> culturais, políticas e econômicas. Disso decorre um imenso desprazer e desinteresse em ensinar e aprender – como os livros estão distantes desse real (que se considerem os manuais de língua portuguesa cuja linguagem, literatura, imagens, etc, não correspondem ao real vivenciado pelas crianças), professores e alunos não se envolvem nesse processo. (2005, p. 6).

Por isso, me pergunto se o PNLD está conseguindo criar a seguinte situação descrita por Knauss (2009, p. 306): *O programa pretende criar uma situação em que o professor e o livro didático sejam aliados na defesa da diversidade curricular e dos projetos pedagógicos abertos a possibilidades criativas.*

Uma das hipóteses que podemos ter para esse problema das desigualdades culturais pode ser a pouca circulação que os alunos têm na sua própria cidade e, até mesmo, no seu bairro. Vejamos o que foi falado:

> Porque eu vejo assim que têm muitos que nem saem dali né, não saem muito daquela região por falta de condições financeiras, até mesmo falta de interesse dos pais em levá-los para conhecerem outros lugares. Geralmente eles ficam por ali, eles não conhecem muita coisa, não conhecem muito o Rio de Janeiro também, aí é mais complicado.
>
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

> De uma maneira geral a clientela que o município atinge tem um perfil semelhante. E aqui particularmente no Caju existe uma peculiaridade. Porque eles são muito centrados no Caju. Apesar de estarmos a dez minutos do centro do Rio, eles pouco saem daqui. A vida deles é muito em torno daqui. Raramente eles saem, só quando vão fazer 2º grau, no máximo São Cristovão. Então eles não vivem, não tem uma vida fora disso aqui. É muito fechado. Não somente durante o período letivo, mas também nas férias. Eles não saem daqui quase.
>
> (Roberto, entrevista concedida dia 03/05/2011).

> Eu acho engraçado porque o sexto ano... História, a gente tem que se localizar no tempo e no espaço, aí comecei a falar. Tempo demora mais porque é uma categoria muito subjetiva. Então vou começar a falar do espaço. No espaço eles vão conseguir se localizar com mais facilidade (pensei eu né). Ledo engano. Eu comecei, vamos fazer um mapa. Um mapa da escola até a sua casa. Eu não vou saber se está certo ou errado porque eu não conheço a casa dele. Então vamos fazer da escola até o McDonalds. McDonalds é no centro da Taquara. Andando demora 20 minutos. E assim, toda criança gosta de McDonalds. 6º ano, eles vão saber onde é o Mc. Ai eu: vamos fazer o mapa até lá. Professora, onde é o McDonalds? É no centro da Taquara. Onde é que é isso? Ali... Onde tem... Comecei a falar, descendo a Rodrigues Caldas, acabou a |Rodrigues Caldas... Não sei o que é isso, nunca fui. Aí, eu: gente, quem já foi até o McDonalds da Taquara? Já passou em frente, não precisa nem ter entrado? Eles só conhecem aquela praça que tem do lado da escola, a escola e a casa deles que é ali em volta. O mundo deles é aquela praça ali. Por isso que eles vivem ali o dia inteiro. A hora que você passar, eles estão naquela praça. É todo o referencial deles. Ai, assim, é uma coisa que me angustia bastante. 6º ano, História Antiga, vou falar de

> civilizações que... e eles só conhecem a praça, não conhecem nem o bairro deles. Um espectro menor ainda que o esperado.
>
> (Camila, entrevista concedida dia 30/08/2011).

Podemos nos recordar também da professora Claudia que, no capitulo quatro, disse que os alunos de Pedra de Guaratiba também não saem dali, além da pesquisa feita onde foi mostrado que quase 50% dos alunos nunca tinham ido ao cinema e os que tinham, muitos foram apenas no cinema da Fundação Xuxa Meneguel, que passa apenas filmes da apresentadora e dos Trapalhões.

5.2.3
As escolhas dos livros nas escolas

Após as entrevistas que realizei, estou segura em afirmar que não é criado um ambiente que favoreça uma escolha consciente e de qualidade nas escolas, salvo raras exceções. Essa informação corrobora outros trabalhos já realizados, como a afirmação de Knauss (2009:302) sobre os livros de ensino médio: *Poucas são as escolas que animam o processo de seleção*. Na maioria das vezes, os professores são levados a escolher de forma muito apressada, sem terem tido tempo de se reunir e, inclusive de analisar os livros. Geralmente, as editoras enviam (ou os divulgadores levam os livros, prática proibida pela MEC) três, quatro, cinco livros às escolas e eles ficam na sala de professores. A direção marca um dia em que a escolha terá de ser feita. Como muitas vezes não é marcada uma reunião da equipe, o professor anota numa folha a primeira e a segunda opção. O livro mais votado será o escolhido na escola. No entanto, alguns casos problemáticos saltam aos olhos e merecem ser analisados mais atentamente. O primeiro é do professor Rafael, que trabalha na escola de Copacabana e tem poucos anos de magistério, sendo três no município.

> **Carolina:** E me conta como foi é... esse processo de escolha, assim, por exemplo, se chegaram livros na escola, se vocês tiveram tempo de analisar os livros, se chegaram a ver o guia do PNLD, que o governo manda com as resenhas, se teve reunião de professores, se vocês tiveram tempo....
> **Rafael:** Tá... Os livros chegaram na escola sem muito organização, né? Um monte de livro jogado pra vários lugares.
> **Carolina:** Na sala dos professores?
> **Rafael:** Na sala dos professores. ... Sala dos professores, então, não chegou nenhum livro assim específico, pra você (...). Então, me lembro que eram umas quatro ou cinco opções de livros. Ah... o guia do Plano Nacional do Livro Didático eu só fui vê-lo na escola depois da escolha, ele tava assim, junto

com uma pilha de livros... A equipe de história na minha escola, não é uma equipe assim que tem a prática de se reunir pra discutir questões pedagógicas, então... não tem! Você dialoga paralelo com alguns professores. (...). Às vezes você encontra com professores mais ligados. Assim, isso funciona melhor, até porque no município você não tem uma política também de incentivar essa questão das disciplinas, você não tem um coordenador de disciplina, você não tem esse diálogo, né? A gente tem um centro de estudo, mas ele é geral, ele não pensa esse espaço específico. E ela (a equipe) tem por esse principio ser bastante desunida, a questão da história ali, né? Alguns professores são mais acessíveis pro diálogo, outro menos, tem alguns conflitos às vezes pessoais também. Então a gente não teve um encontro de todos ali cara a cara discutindo "por que tal livro, quais os critérios que a gente vai usar pra escolher..."
Carolina: E a escola também não propiciou isso?
Rafael: A escola chegou assim: "Ó... a gente têm que escolher o livro, é pra tal data". Bastante em cima, os livros também chegaram muito em cima, "é pra tal data, então vocês veem aí entre vocês.". (...) Aí... eu acabei assim, (risos) aconteceu uma coisa um pouco complicada é... eu (...) nunca tive contato muito com livro didático. Então a maioria dos livros que eu tenho contato, foram muito assim é... tudo muito novo, né. O projeto Araribá que foi escolhido, já era o livro da outra escola que eu fazia dupla no município, isso foi ano passado, era o livro, era o livro que eu conhecia, eu até gostava dele sabe? Até achava assim um livro... naquela escola, a maneira que eu trabalhava, era um livro que... que assim, eu usava. O "História e documento", que era o livro usado (nesta escola) é um livro que eu, diante dos alunos que eu tinha, era um livro praticamente impossível de usar, eu não usava, um livro que não atraía os alunos, eu não conseguia fazer um diálogo necessário pra leitura daquelas fontes com as turmas que eu tinha, então não funcionava. Então o período que eu dei aula com o"História e documento" foi um período que eu usei muito pouco o livro didático. É... então o "História e documento" eu coloquei já como um livro que eu não...
Carolina: Tá fora da sua escolha.
Rafael: é não, não dá. E dentro dos livros que eu li, eu gostei muito do... "História, sociedade e cidadania", do Alfredo Boulos. Esse livro eu achei que é o que tinha mais um diálogo com os alunos que nós tínhamos na escola. É... (...) é um livro que tem uma preocupação em discutir história partindo bastante assim de situações cotidianas... Me parecia que era um livro (que) tinha um diálogo. Até a própria fonte do livro, pro aluno... é uma fonte "maiorzinha". Infelizmente um livro que tem uma fonte muito pequena assusta, textos muito grandes né, assustam, então até nisso também. Mas até pela questão do conteúdo, o próprio título dele já remete pra essa coisa, quer dizer, uma formação, assim, nessa questão "história e cidadania", uma coisa mais ligada com o presente, com a problematização das questões. Isso me agradou, esse livro me agradou. Então eu escolhi esse livro como a primeira opção. A gente tinha que colocar duas opções e eu escolhi esse livro como primeira opção. A segunda opção, nem me lembro qual o foi o livro, (...) se foi o próprio Araribá ou se foi algum outro, sinceramente não me lembro. Aí a gente ouvia as palavras dos professores sobre cada um, não houve reunião dos cinco juntos, mas você falava com um, falava com outro. Uma outra professora, já com bastante tempo de município, mais de vinte anos com certeza, ela também escolheu esse, ela se colocou bastante contrária quanto ao Araribá, não me lembro o porque, e o "História em documento" ela achava também que não era um livro que dava certo naquela escola com o perfil dos alunos etc. Então nós dois, de certa maneira, fechamos com esse. Eu lembro que era uma folhinha em branco e a gente assinava o nome e colocava as opções. Uma professora da manhã, também uma professora já até aposentada que continua, ela se colocou, assim, bastante

descrente com a escolha, ela "ah, a gente escolhe e nunca vem o que a gente escolheu". Ela então... "põe o meu nome em qual vocês quiserem aí". Então né, ela nem se preocupou com isso, tipo, o que for né... bastante distante do processo de opinar etc. É... então essa professora ficou um pouco (risos) em cima do muro, assim...
Carolina: É... ela falou: "o que vier, veio.", né.
Rafael: Aí... um outro professor, esse é novo na escola também, me parece que optou pelo Araribá, e um último professor também pelo Araribá.
Carolina: Virou um empate!
Rafael: (...) virou um empate, mas criou uma situação interessante. Não sei se num centro de estudos parcial... Foi quando tavam falando dessa questão da escolha. Então virou um pouco empate, mas no centro de estudo, isso eu não tava presente, (...), eu fiquei sabendo pelos outros professores. Um dos professores que escolheu o Araribá, colocou diretamente pra coordenadora que o livro do Araribá era muito melhor e que a direção deveria intervir em favor do Araribá, ele colocou isso diretamente, né. Acho que ficou uma atitude meio complicada né, você nem dialoga com seus pares, você vai direto. E... eu sei que apareceu o Araribá na escola, e não tinha uma tendência do Araribá. O Araribá foi o livro adotado.

(Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

Nesse trecho de sua entrevista vemos como a ausência de critérios claros, de espaços de reunião de toda a equipe, podem favorecer algum tipo de processo escuso, no qual algum professor com maior aproximação com a direção pode conseguir detonar com as escolhas. Isso faz com que os professores que ainda acreditam nesse programa passem a desqualificá-lo como o caso da professora aposentada. Além disso, mostra o que já afirmei acima: processos corridos, sem tempo de uma análise séria, sem espaço de troca entre os professores, sem tempo para ao menos dar uma olhada no guia.

Outro exemplo de escolha corrida foi na escola do professor Jorge (Campo Grande), onde só trabalha ele e mais um professor. Mesmo assim, a escolha deles teve que ser separada.

Jorge:Aqui eu não gostei (...) porque aqui chegou no dia de escolher e ESCOLHE! Eu não cheguei a analisar claramente, eu que propus o Vicentino, por quê? Porque eu conheço outro livro do Vicentino de geral e eu acho um bom livro entendeu? Então eu escolhi dois, o Francisco (o outro professor) escolheu dois e depois a gente juntou e o meu primeiro era o segundo dele... Então (...) acabou que foi escolhido o Vicentino.
Carolina: ah então vocês não tiveram tempo de os dois sentarem antes?
Jorge: não, não teve, foi no dia.

(Jorge, Entrevista concedida dia 27/09/2011).

Na fala do professor Gilson, fica claro que ele teve realmente apenas um dia de prazo para a escolha. Seu método para barrar a falta de tempo foi bom:

analisar alguns temas em cada livro, a fim de ver qual trabalhava melhor as questões.

> A gente recebeu uma quantidade muita grande de livros… eu arrisco dizer que foram oito ou nove opções. Então foi muita coisa… né? Mas é... O tempo não foi legal pra gente, (...) discutir. E em relação do grupo de história, a gente não pôde se reunir. Foi assim: eu tinha o centro de estudos junto com o outro professor, a gente: ah esse aqui tá bom, esse aqui tá bom, o outro escolheu sozinho né? Não aconteceu, por exemplo, como Geografia que (...), por um acaso do destino todo professor de Geografia tinha centro no mesmo horário. E eu trabalhava na quarta e eu cheguei na quarta e tava lá em cima. Só deu pra eu dar uma folheada rápida e nosso método foi o seguinte: escolhemos um, alguns capítulos, por exemplo, imperialismo, revolução russa entendeu? Aí fizemos a comparação pra ver mais ou menos o que, que agradava mais.
>
> (Gilson, entrevista concedida dia 01/11/2011).

Em algumas escolas, porém, o processo é levado mais a sério, geralmente tendo a frente a direção ou a coordenação da escola, que propiciam um momento de escolha coletiva entre os professores. Vejamos.

> Aqui na escola ela (a diretora) faz uma mesa de história com toda a coleção de todas as editoras que trazem pra gente ver né? Geralmente a gente escolhe aqueles que trazem pra gente ver. Porque aqueles que não trazem, é porque na verdade não estão interessados em mostrar pra gente, verdade seja dita. Porque eu acho se todas as editoras estivessem interessadas que você escolha o livro, vão trazer pra escola pelo menos uma coleção daquele livro pra que o professor né...
>
> (Gilda, entrevista concedida dia 29/06/2011).

A fala dessa professora deixa muito claro o que já sabemos: os professores têm entre as suas opções apenas aqueles livros enviados às escolas, ou seja, dificilmente alguém escolhe um livro através da análise do guia do PNLD. A grande maioria dos professores nem sequer viu o guia e apenas três disseram que iam ao guia ver o que falava do livro escolhido. Alguns nem sabiam ao certo o que realmente era este material.

Eu entendo esses professores. Como professora e conhecendo o guia, eu acharia muito difícil escolher um livro apenas a partir de uma resenha. O professor sente necessidade de ver a diagramação, as imagens, os exercícios, o tipo de texto, a importância que o livro oferece a cada assunto. Isso só é possível manuseando-o.

Essa constatação nos cria um problema: como oferecer esse tipo de contato a todos os professores em todas as escolas do país? Além de ser impossível

financeira e logisticamente, esse modelo favorece ainda mais as grandes editoras, pois elas são as únicas que podem enviar gratuitamente uma grande quantidade de livros. Relembrando a nossa discussão do capítulo dois, a constatação que os professores só escolhem os livros que têm em mãos, nos leva a mais uma: é muito difícil uma editora pequena conseguir entrar no PNLD, pois mesmo com o livro aprovado, ela não teria condições financeiras de distribuir o livro.

Outra questão que surgiu ao longo da pesquisa foi a seguinte: alguns livros aprovados pertencem à mesma editora e, obviamente, uns são mais escolhidos do que outros. No entanto, não é apenas por uma questão de preferência dos professores, mas por preferência da própria editora. O professor Roberto me relatou que estava conversando com um divulgador da editora Ática que tinha levado um determinado livro bastante escolhido para a escola. Pediu que algum dia o divulgador levasse o livro *História em Projetos*, pois ele estava muito interessado em vê-lo. Nisso o divulgador disse que tinha no carro e pegou uma coleção para ele. O que leva o divulgador a selecionar alguns livros em detrimento de outros? Sua capacidade de venda? O sucesso que alguma coleção já faz aos professores desde outra escolha? Alguma cota que ele tenha que bater? Não sabemos. A única coisa que temos certeza é que o livro *História em Projetos* foi escolhido por apenas três escolas municipais num universo de 393! E que os professores nunca se referiam a ele quando falavam do processo de escolha, ou seja, o livro não apareceu nas escolas.

Alguns professores tem muito claro em sua mente que as editoras mandam os livros que querem. Como muitos tem duas matrículas ou fazem dupla regência em outra escola, recebem livros diferentes em cada uma delas. O professor Paulo fez questão de dizer:

> Só devo lembrar uma coisa, não sei também se teria necessidade disso, mas acho importante destacar que o que vem como proposta pra gente não é o que vai para as outras escolas. Por exemplo, a escola que eu estou sequer recebeu a proposta do Araribá. Eles receberam um outro leque de propostas e lá fizeram uma opção, uma outra opção.
>
> (Paulo, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Logo, a maioria dos professores sabe como funciona o PNLD. Porém, me espantou o depoimento da professora Vânia transcrito abaixo. Esta professora se mostrou muito distante do processo de escolha, a última porque estava de licença

e a anterior porque não era o seu dia. Por isso, tem uma ideia bastante equivocada sobre o processo de escolha.

> **Vânia:** Ano passado eu não participei. E no ano anterior, o dia em que foi feito isso, também não era o meu dia. Como a escola tem professores bastante competentes, no dia seguinte eles me mostraram se eu concordava. Eu li todo o relatório e concordei com eles. Não foi o livro escolhido. Foi o livro escolhido, mas não foi o livro do município.
> **Carolina:** como assim?
> **Vânia:** Cada escola que escolhe, nem sempre é o livro que vem.
> **Carolina:** ah sim, porque tem 1ª, 2ª e 3ª opção. E vem uma delas.
> **Vânia:** isso. Eu acho que é mais ou menos assim: cada escola envia uma opção. Eles fazem um apanhado das opções e a vencedora vai ser o livro do município né?
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Vemos que essa professora não sabe de uma das diretrizes mais importantes do PNLD: a liberdade de escolha dos professores.

As prefeituras deveriam criar pólos de análise dos livros em seus municípios e no caso de uma cidade como o Rio de Janeiro, poderiam ser as diferentes CREs. Os professores teriam um dia marcado para poderem folhear todos os livros que constam no guia do PNLD e aí poder fazer uma escolha mais consciente, com base na análise de todas as opções presentes.

A fala a seguir é do professor Roberto e mostra como o processo foi feito em sua escola, lembrando que é uma instituição considerada exemplar por este professor.

> Aqui na escola chegaram muitos materiais, muitos livros chegaram. E vieram muitos representantes. Nós estamos próximos do centro. Então despejaram umas caixas de livros aqui na escola. Também chegou o guia. Aí a gente primeiramente vê o material. Começa a selecionar pelo livro. Depois de algumas coleções selecionadas, o que até na quarta-feira era o dia que era centro de estudos. Algumas vezes próximo à entrega as turmas eram dispensadas mais cedo pra nós sentarmos e fecharmos esse relatório. Então a gente analisava a questão da imagem, do texto e exercícios, da parte gráfica dele. Aí depois nós íamos para o guia. Das coleções escolhidas, três ou quatro, a gente começava a ver o guia. Críticas a ele ou não. Aí nós fazíamos uma reunião para fechar.
> (Roberto, entrevista concedida dia 03/05/2011).

Na escola da professora Claudia, onde a direção e a equipe são bem coesas, o processo também foi feito de forma bastante consciente.

> Eu achei até bastante interessante (o processo de escolha). A coordenadora na época pediu que nós fizéssemos uma lida, apresentou outros tantos e a gente fez

> uma lida rápida pra observar como que os conteúdos estavam organizados no livro, a forma de abordar esse conteúdo, a gente fez assim algumas anotações e depois conversamos rapidamente, não foi nada tão assim aprofundado e definimos que o Araribá era assim mais interessante.
>
> (Claudia, entrevista concedida dia 31/10/2011).

A única professora que destacou a importância da abordagem da história indígena e história africana foi a professora Camila. Segundo ela, esse interesse começou a existir quando ela começou a dar aula e viu um aluno negro chamando o outro de *preto*. E ela lhe disse que ele era negro também, no que o menino rejeitava a sua cor e dizia: a senhora fala isso porque é branca. E ela lhe dizia que, sim, ela é, mas isso não a faz melhor do que ele. Por isso, em seu trabalho final da pós-graduação em Ensino de História que realizou na UFRJ, falou sobre essas questões e se disse muito preocupada na forma como os livros abordam esses conteúdos, apenas superficialmente para cumprir a lei.

> Eu discordei completamente do outro professor. Alguns professores já tinham saído no final do ano, e fiquei eu e o outro professor só para escolher. Eu discordei completamente, não concordei com nada, mas no final das contas, como eu praticamente não dou aula com o livro, e ele só usa o livro, “faz o que você quiser, escolhe o que você quiser e pronto, não estou nem aí”. Eu chegava e estava preocupada em como era trabalhada a imagem no livro, quais os conteúdos, a História da África, a História Indígena, como é que estava sendo mostrada, e ele: “esse livro não tem conteúdo, olha esse aqui, esse aqui tem muito mais, olha aqui o assunto tal”. Ele pegava um assunto, Capitania Hereditárias, “olha aqui quantas páginas” (risos). Era assim e ele é famoso na escola, porque ele manda o aluno abrir o livro, ler o livro e ele abre o jornal. Eu falei: “quer saber, eu não vou ficar discutindo por causa disso”.
>
> (Camila, entrevista concedida dia 30/08/2011).

Um problema destacado por ela e pela professora Silvia é a superlotação das salas com livros não utilizados. No caso da escola da Silvia, eu mesma vi, pois ela me levou para dar uma olhada e eram estantes lotadas com pacotes fechados. Muitas escolas guardam os livros para o caso de faltar nos anos seguintes. Porém, mesmo assim, o quantitativo de livros abandonados é enorme.

> Chegavam caixas e mais caixas de livro para o professor. Inclusive fica encalhado na escola e a direção pede para a gente levar embora esses livros. Tem professor que leva pro filho. Mas realmente, chegou e não tem o que fazer, a escola não tem espaço físico. No meu caso a escola teria um laboratório de ciências que está tomado de livros. Ele não funciona como laboratório de ciências porque é para os livros que chegam do governo federal. Chegam a mais ou de edições que já saíram, mas que a gente não se desfaz. Porque quando aumenta o quantitativo de uma série vai precisar pegar aquele ali também, então tem que ficar guardado.

> Você vê o espaço do laboratório que poderia estar sendo usado (dá um aperto no coração)... Sendo usado como depósito. Os livros ficam jogados, traça, barata e o ensino de ciências que poderia ter melhorado, naquele caos. A direção pede para desencalhar, todo livro do professor que não foi do livro que não foi o escolhido, eles pedem para levar. Aqui em casa tem um monte. Mesmo assim ainda tem muito livro encalhado lá. Porque chegam aos montes, as editoras mandam muitos. A gente tinha três professores de História na escola e chegava muito mais do que o necessário.
>
> (Camila, entrevista concedida dia 30/08/2011).

No caso da escola da professora Silvia, os livros ocupavam estantes na sala dos professores e o chão de outras salas.

5.3 Os alunos e os livros

Ao longo das entrevistas, fiz o esforço de entender o que os professores achavam dos livros, dos seus alunos e qual a relação que se estabelecia entre o aluno e o livro. Concordo com Rocha (2009), quando afirma que a percepção que os professores têm dos seus alunos define escolhas didáticas, por isso a importância de abordar esse assunto.

Minhas pistas sobre essa relação viriam da frequência com que os alunos levam os livros, da conservação do mesmo e da taxa de devolução a cada ano, além do uso propriamente dito. Essa parte do capítulo se dedicará a discutir esses pontos: conservação e devolução do material e frequência. As formas de uso serão abordas mais adiante.

5.3.1 Conservação e devolução

É claro que a conservação e entrega estão entrecruzadas com o tipo de política que é feita nas escolas, pois não podemos esperar de um adolescente de qualquer lugar que ele valorize algo sem ser muito bem explicado a ele o porque disso, além do envolvimento das famílias.

De antemão, digo que não há nas escolas, salvo raras exceções, uma política de valorização e responsabilização dos livros pelas famílias. Há, inclusive, escolas onde a prática em relação à distribuição do livro é tão bagunçada que ela própria contribui para a desvalorização. A professora Silvia

chegou à sua escola em 2009 e o último ano de distribuição tinha sido 2008. Vejamos o que aconteceu:

> Quando cheguei, já era o Araribá, e foi uma coisa muito louca, porque eu cheguei à escola em abril, quando já tinha começado o ano, e eu cheguei para a direção e falei que queria utilizar os livros didáticos. Qual que vocês usam? O Araribá, vai naquela salinha lá nos fundos e vê... Porque no município, ainda tem isso – além de todas as questões que eu tenho com os livros didáticos, ainda tem outras questões, além disso. Ela me deu a chave e falou: se não tiver livro para todo mundo, não pode dar livro para ninguém. Você tem que contar quantos alunos você tem, tem que perguntar para os professores que dividem a série com você, se eles não querem utilizar o livro, porque se não tiver livro para ninguém, o livro tem que ficar na escola. Então, eu contei minhas turmas todas, entrei na sala que era um depósito empoeirado, com tudo misturado, matemática, geografia, etc., tive que separar por série todos os livros de história, para ver se tinha quantidade suficiente para os alunos, para a partir dali, começar a montar as minhas aulas, porque na época em que eu entrei em 2009, não tinha componente curricular, ou não tinha conhecimento deste material, eu resolvi montar as aulas – porque eu nunca tinha dado aula – baseado no livro do Araribá. Conforme o ano foi seguindo, eu fui vendo que era impossível. Não tinha como dar certo. Então eu comecei a usar o livro de outras formas.
>
> (Silvia, entrevista concedida dia 09/11/2011).

Podemos ver que a desvalorização passa pela direção, professores e, por consequência, alunos. A questão é: a desvalorização começou por quê? Os professores abandonaram o livro porque não viam sentido em seu uso, como a professora Silvia? Ou a escola nunca teve uma política eficaz em relação a ele?

Outro problema foi relatado pelo professor Gilson, também novo no município. A rede pública tem a prática perversa de colocar os professores novatos para ensinar nas turmas consideradas piores, as dos repetentes. Como se não bastasse, os livros começam a ser entregues pelas melhores e, quando chega a hora das "piores" receberem, acabam! Podemos discutir se é viável ou não utilizarmos os livros com esses alunos, mas caso cheguemos à conclusão que não, algum material tem que ser disponibilizado.

Embora a maioria dos professores diga que não se pode fazer nada quando o aluno não leva o livro diariamente ou não o devolve no fim do ano (o que provavelmente a direção afirma), há municípios e escolas brasileiras que agem de forma diferente. Timbó (2009), em pesquisa em dois municípios cearenses, levantou várias práticas adotadas por secretarias de educação e por escolas que visam a comprometer a família com a manutenção e devolução dos livros. Segundo ela, há uma tentativa de envolver as famílias no processo, mostrar aos

pais que o material não é gratuito, não é doação, mas sim muito dinheiro público investido, oriundo dos nossos impostos.

Afirma que algumas secretarias orientam as direções a fazer uma reunião com os pais para conscientizá-los sobre o valor do material recebido e a importância da conservação e devolução do livro. Em uma das escolas pesquisadas pela autora, a direção marcou uma reunião com os pais dos alunos menores, explicou-lhes a importância dos livros e pediu que assinassem numa lista ao lado do nome do filho, indicando também quantos e quais livros estavam recebendo. A direção deixou claro que a rematrícula só seria feita com a devolução dos livros. Na mesma escola, não houve reunião com os pais dos alunos maiores. Os livros foram entregues diretamente aos alunos, sem deixar de frisar a importância do material que eles recebem. Outra estratégia citada pela autora é o termo de compromisso, que o próprio FNDE sugere como proposta, mas deixa as escolas livres para elaborarem os seus. Através deste termo, os pais assinam se comprometendo a conservar e devolver os livros no fim do ano. Noutra escola pesquisada, existe uma ficha de controle, que é um documento com o nome do aluno, série, nome completo da mãe e carteira de identidade. O fornecimento deste é uma forma de dar mais seriedade ao ato, fazendo com o a família valorize os livros recebidos. Outras estratégias são: realização de festas com a presença dos pais para a entrega dos livros, assim, o momento da entrega se torna especial; marcação de um dia D do encapamento, quando as famílias também são chamadas; comparação com escolas particulares, dizendo que os livros são idênticos. E também uma atividade em que os alunos têm que pesquisar em lojas quanto custa cada livro.

Uma estratégia de devolução levantada pela autora que, em minha opinião é a melhor é a seguinte: que o aluno devolva o livro após cada avaliação bimestral do fim do ano. Assim, hoje é o dia da prova de História e amanhã de Português. Ele só fará esta última se devolver o livro de História. Quem não devolve, é mandado à direção para uma conversa e depois faz a prova de qualquer forma, pois, realmente, não temos como barrá-lo e nem queremos.

Apesar de todas estas iniciativas, a devolução ainda é um problema no país como um todo. Como, ao longo do ano, muitos alunos mudam de bairro e, consequentemente, de escola, é difícil controlar a devolução. Muitas vezes, nessas

mudanças, o livro é perdido. E, principalmente, a ameaça nunca cumprida de não poder se rematricular, faz com que as famílias não levem a sério.

Quanto ao Rio de Janeiro, os problemas se repetem. Em algumas escolas, os livros ficam guardados em armários nas salas de aula justamente para esse tipo de problema não ocorrer. Como numa escola em que o professor Marcos trabalhou antes de ir para a da Urca. Diz ele:

> (...) as turmas da tarde, que eu trabalhava, a gente tinha sala ambiente, então era sala de história, então os livros ficavam na escola. A diretora, acho que, não sei também, a direção ficava receosa dos alunos levarem e eles não entregarem.
>
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

A escola do professor Roberto, no Caju, também adota essa política. Ele explica:

> **Roberto**: bom, aqui o livro fica na escola. O livro não vai, a não ser que ele vá por um momento e retorne. Porque na sala tem armários. Aí os livros ficam no armário. Todas as matérias. Aí precisando a gente pega. Mas eu faço o seguinte: eu numerei cada livro para um aluno. Então ele vai sempre usar o dele. (...) Porque a gente observou que muitos que vão, não trazem. E uma reclamação dos pais é que, se por acaso, levar todos os livros, ele vai carregar sempre muito peso. Então você tem três matérias, ciências, história e português. Trazer os três livros, mais o caderno. Fica muito pesado. E sem falar que muitos vão, como eu falei, ah esqueci o livro hoje e tal. Sumiu, o livro rasgou. Então, mas no final, depois de três anos do livro na escola, que é o prazo, eles levam todos.
>
> **Carolina**: e na hora dele estudar para a prova? É pelo caderno?
>
> **Roberto**: pelo caderno ou então, aí sim, pode-se abrir uma concessão de levar o livro para casa, dependendo da turma, dependendo do momento. Mas o caderno acaba sendo a base deles. Vou estudar aqui ou, se for uma coisa muito importante, tem a Xerox para tirar um texto.
>
> (Roberto, entrevista concedida dia 03/05/2012).

Apesar de ser uma boa saída para os livros não serem perdidos, creio que torna o aluno mais alheio ao material, principalmente devido à impossibilidade do estudo em casa. Ou podemos supor que estas escolas chegaram à conclusão que os livros não eram consultados e, por essas e outras, adotaram essa medida. O problema, lembrando o texto de Rocha, é que se torna mais um fator da não compreensão. A professora Clara fala sobre isso, afirmando que seus alunos vão para as provas sem saber qual a prova do dia, confirmando que não estudaram nada.

> Com relação assim, a estudo né que eu acho que seria algo que poderia aumentar o conhecimento deles e tudo mais, eles têm o hábito de não estudar. Eu nunca vi isso na minha vida. Eu fiquei até bastante assustada quando eu vi que eles chegam na sala e falam, hoje é prova? Aí eu falo meu Deus! Eles não dão a mínima pra prova, entendeu? Então assim, tô sendo bem sincera, eles ali, eles tem grande dificuldade com relação ao estudo, principalmente porque eles não têm hábito de estudar, eles não estudam e eles não ligam, a maior parte não liga. Se eu vou dar uma prova, então eu sei que no máximo dez estudaram de verdade, numa turma de trinta a trinta e cinco alunos, que é mais ou menos a média que eu tenho.
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Percebemos que há um grande problema a ser sanado: o sistema educacional carioca, de forma geral, não consegue desenvolver o hábito de estudo em crianças que vêm de famílias cujos pais estudaram poucos anos e não tem inserção na cultura letrada, cultura culta, ou como quisermos chamá-la. Isso nos remete à afirmação feita pelo professor Rafael, quanto a esta escola pública não ser estruturada para receber alunos de diversas origens.

Em todas as outras escolas, os alunos levam os livros pra casa e só devolvem no fim do ano, embora alguns professores não concordem. A professora Claudia (escola de Guaratiba), apesar dos seus alunos levarem o livro sempre que ela pede, considera muito complicado esse método e diz:

> A meu ver, na realidade desse aluno, também é um fator meio problemático, isso de levar pra casa. Eu concordo que não há espaço suficiente pra gente guardar todos eles, mas é complicado como esse aluno, ele não tem essa ideia de organização pessoal, como a vida dele normalmente é toda desorganizada, provavelmente termina, não tem esse espaço pra guardar o livro, não tem essa ideia que a gente tem, os códigos são muitos, e aí realmente no meio do ano não tem mais livro, então é outra história.
> (Claudia, entrevista concedida dia 31/10/2011).

Uma escola onde tudo dá mais certo que nas outras é a de Bonsucesso, das professoras Gilda e Bruna. Com o respaldo que a direção tem nessa escola, eles conseguem ter algumas práticas que nenhuma outra escola consegue. Apesar disso, essa professora tece algumas críticas ao modo como os alunos e suas famílias são tratados hoje em dia, recebendo tudo e tendo poucas exigências em troca.

> **Gilda**: Tem a devolução no final do ano, é tem um controle, você sabe que em nosso país não existe controle para o aluno, se o aluno não trouxer fica por isso mesmo, você pode chamar a atenção, você pode brigar, você pode... Mas não tem

> especificamente uma lei que diga: você tem que devolver o livro se não vai acontecer isso, não tem.
> **Carolina**: e aí como que vocês fazem?
> **Gilda:** normalmente a gente fica sem livros e espera a reposição né.
> **Carolina**: mas eles é devolvem, em massa?
> **Gilda:** em massa, em massa aí a gente faz outras técnicas, tipo assim vai ganhar mais pontos, vai ganhar um ponto, dois pontos. Aí eles conseguem devolver.
> (Gilda, entrevista concedida dia 29/06/2011).

Vemos as estratégias exercidas pelos professores para a devolução, inclusive o mecanismo de ganhar pontos caso o livro seja entregue. Outro momento em que alguns se valem dessa estratégia é no início do ano, caso o aluno encape o livro. O professor Jorge já trabalhou numa escola onde, segundo ele, caso o aluno não entregasse o livro, era considerado um documento que faltou e, por isso, a escola não liberava transferência ou outras coisas até a devolução. Essa prática realmente é muito difícil de ocorrer e me espanta o fato de uma direção ter poder para isso. Já na escola em que ele trabalha agora (em Campo Grande), diz que a devolução é um problema. Também afirma que não teve nenhuma orientação aos pais na entrega dos livros no início de 2011 e foram os professores que entregaram e os alunos assinaram, apenas para constar o recebimento.

Podemos concluir então que a devolução esbarra nos obstáculos: falta de política do município e das escolas quanto à importância deste ato; impossibilidade de tomar uma medida mais extrema, como a não renovação da matrícula; alto grau de transferência dos alunos entre as regiões da cidade e escolas. Enquanto esses problemas não são sanados, as escolas esperam a reposição do livro pelo Siscort.

5.3.2 Frequência com que levam os livros e a (des)valorização

Inevitavelmente, o tópico anterior e este se comunicam em vários momentos e, ao longo das entrevistas, muitas vezes foram abordados em conjunto. Tentei dividir aqui para as coisas ficarem mais claras. Os professores sentem muita dificuldade das suas turmas levarem o livro em todas as aulas. Não estou falando de casos isolados, pois estes sempre acontecem, mas de uma coisa generalizada, como metade de uma turma ou 30% dela por exemplo. Essa é a opinião geral, salvo raras exceções.

Uma exceção, como sempre, é a escola de Bonsucesso, onde Gilda e Bruna trabalham. Gilda afirma que há alguns que não levam nada, que estão só de corpo presente, como tem em qualquer escola. Mas que a grande maioria leva e os que não levam às vezes, é por um esquecimento esporádico. A fala de Bruna é muito esclarecedora quanto aos motivos dos alunos não esquecerem.

> **Bruna:** aqui eles levam pra casa e eles têm que trazer no dia da aula de história senão eles descem.
> **Carolina:** ah isso que eu ia te perguntar, e muitos trazem então?
> **Bruna:** trazem, aqui a nossa escola é assim, é muito rigorosa nessa questão e a diretora dá autoridade pra gente, dá liberdade pra que se o aluno não trouxer o material ele desce, ele não fica na sala se o professor quiser fazer isso e ele pode ir pra casa e só voltar se ele trouxer o material, porque a gente colocou pra ela que sem material é uma ferramenta que a escola dá, aí vem as apostilas, tem o caderno. Então ele tem que trazer pelo menos o livro e outra o horário ele é flutuante mais os dias não mudam. Por exemplo, eu falei hoje pra 83 que um aluno não trouxe um trabalho, um livro pra fazer o trabalho que a gente fez um comparativo entre a conjuração baiana e inconfidência mineira. Ela não trouxe ah eu não sabia que tinha aula de história porque ontem eu não vim, não essa desculpa não existe porque aula de história é terça e quarta, terça e quarta e eu até falei pra ela desde fevereiro você não sabe que é terça e quarta então isso não existe. E pode ficar suspenso por causa do material, teve uma mãe que bimestre passado eu chamei porque essa turma 1704 é uma das piores assim com dificuldade, as outras não. Eu mandei, a Márcia falou: quem não tem material desce e vai ficar suspenso até a mãe vir porque ela tem que entender que o filho tem que trazer o material e aí uma mãe falou pra mim: ah me chamar porque ela esqueceu um dia o livro? Ela não pode esquecer dia nenhum o livro, ela tem um horário e a senhora vai ser chamada quantas vezes forem necessárias. Então a gente aqui é assim.
>
> (Bruna, entrevista concedida dia 10/08/2011).

Podemos entender o porquê deste sucesso: as professoras podem tirar o aluno de sala e a escola chama as famílias cujos filhos não levam o material. Assim, dividindo a responsabilidade da educação entre família e escola.

Uma estratégia usada por Jorge é atribuir uma determinada pontuação para material, dever, etc. Assim, ele diz que quando solicita, os alunos levam. Apesar disso, ele não sente que os alunos valorizem seu material e estabelece uma hipótese para isso que se repetirá em outros depoimentos. Ele diz: *Não cuidam, eu acho que não cuidam, talvez por não ser deles (silêncio). Nunca parei pra pensar desse jeito, mas assim é um fato interessante né, porque eu vou cuidar de algo que não é meu, e eu não sei se tem pertencimento a ele.* (entrevista concedida dia 27/09/2011).

No outro extremo, a professora Camila é uma das que sente mais dificuldade.

> **Carolina-** e como que a escola faz, eles levam todos os dias o livro pra casa ou o livro fica na escola?
> **Camila -** eles levam e ficam em casa pra sempre, na estante cheia de poeira (risos).
> **Carolina -** e me conta aí como que você faz né, você tá falando dessa, dessa dificuldade deles não levarem.
> **Camila -** isso eu tenho bastante dificuldade que eu vejo assim também por causa da apostila da prefeitura, eles acabam trazendo mais a apostila do que o livro né, e também tem uma certa dificuldade de trabalhar porque alguns professores falaram pra deixar em casa porque é pesado, então fazer exercício só em casa, usar só em casa então eles acham, eles acham que todo mundo. Então às vezes mesmo quando eu peço gente trás o livro, então uma boa parte não trás.
> (Camila, entrevista concedida dia 17/08/2011)

Podemos ver que ela brinca com o fato, dizendo que ficam na estante pra sempre. Um dado importante que ela diz é dos alunos levarem mais as apostilas, o que, se é bom pelo lado das mesmas, é ruim pelo do livro, que ficou mais esquecido, sendo que conta com recursos visuais bem melhores. E reflete: **...** *Eu acho que também eu não sei, eles têm uma cultura de não valorização do livro.*

Na escola de Gilson se passa o mesmo.

> É difícil você adotar um livro, é necessário, mas é difícil, porque, por exemplo, se você pega a 91, eles leem aquilo tranquilamente, uma 96 realmente tem muita dificuldade com algumas coisas né? Então é... nesse sentido que eu acho que a gente apresenta uma dificuldade. A pior delas na minha opinião hoje é essa questão de eles não levarem pra escola, e você fala com o pai na reunião, aí o pai fala ah o livro é pesado, não sei o que, e dá a razão para o filho a gente não tem esse suporte né de, de a gente não tem como cobrar mais do que cobra e eles não levam.
> (Gilson, entrevista concedida dia 01/11/2011).

Percebemos que, quanto mais o livro é distante do aluno, menor é a valorização. Assim, se na 91 (lembremos que em muitas escolas da prefeitura as turmas são divididas por critérios de idade e pontuação) é mais fácil, na 96 é bem mais difícil. Será que o trabalho na 96 deve ser com o livro didático? Será que não deveria ter outro tipo de trabalho com alunos que repetem o ano continuamente? E vemos que, nem sempre adianta chamar os pais, como acontece na escola de Bonsucesso. Depende muito de vários outros fatores. Gilson também tece outras hipóteses sobre essa desvalorização, fazendo uma comparação com os cadernos

pedagógicos da prefeitura (os professores chamam de apostilas), pois, segundo ele, este material também está sendo levado pelos alunos com mais frequência que os livros, assim como acontece na escola de Camila.

> Eu acho que tem uma questão, que talvez seja muito subjetivo, mas assim... O livro ele sabe que vai ter que devolver, então ele tem aquela sensação de que não é dele, aí quando você entrega a apostila na mão dele, a apostila dele vai ser pra sempre, se ele quiser ou não né? Essa noção de propriedade é maior na apostila né? Não tô falando que ele cuida melhor não, rabisca a apostila, faz desenho, queima, molha... Mas é dele, o livro ele tem que devolver. Aí fica aquela coisa, não vou usar e tal. Eu faço uma campanha muito forte pra eles encaparem o livro, por exemplo, eu dou ponto na média pra quem encapar, eu fico lá enchendo o saco e tal, e eles nem isso eles fazem, eles não... Realmente eles têm uma aversão muito grande ao livro, que... enfim é diferente da nossa época.
> (Camila, entrevista concedida dia 01/11/2011).

Gilson levanta uma questão muito criticada no PNLD pelos pesquisadores: o fato do aluno não ter a posse do livro. No mundo em que vivemos, o ter é valorizado. Por mais que sejamos críticos a isso, é difícil esperarmos outra postura de adolescentes imersos nessa cultura. O professor Marcos levanta a mesma questão: *É, acho que até por que é de todo mundo, então não é de ninguém, por que se tivesse essa coisa de único, seu, não sei, teria um cuidado maior*. (entrevista concedida dia 19/09/2011).

A professora Vânia já levanta a questão do livro ser de graça e afirma:

> Não acho que ele valoriza o livro não. O aluno de hoje não valoriza o livro. Até porque é de graça. Eu tenho esse tipo, eu tenho essa opinião. Eu acho que as coisas podem ser muito baratas, mas elas não têm que ser de graça. Se você vender um livro a 1 real, ele é comprado. Não importa que ele seja 1 real. Mas ele vai dar um valor ao livro porque ele comprou. Como quando você compra uma roupa num brechó. Você comprou. Agora, se ela é dada, você não valoriza porque é dado. Acho que nada pode ser. Nós temos que pagar decentemente aos chefes de família, homens e mulheres, para que eles possam gerir a sua vida familiar. E não tapar buraco. Temos um salário absurdamente pequeno e aí, vamos, bolsa família, bolsa gás, livro didático, caderno, lápis, mochila, calça. E aí você tira da família os deveres dela. E essa família está perdendo esses deveres mesmo. Porque agora também eles não, todo uniforme, todos os livros, todos os lápis, todas as canetas, os cadernos, a merenda. Ainda paga o pai para vir a reunião né?
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Vânia critica o excesso de paternalismo do Estado. E, claro, a propaganda que o governo faz ao dar até as mochilas com o seu logotipo. Sobre essa reunião

paga, no sábado anterior a nossa entrevista, houve reunião de pais marcada pela secretaria de educação. Para favorecer a presença, a prefeitura pagou trinta reais por cada filho e ao professor que estava em hora extra, pagou trinta reais. Vânia se recusou a ir. Seu argumento, apesar de ter fundamento, esbarra na pobreza de algumas famílias que não teriam como pagar.

Por último, a professora Silvia também levantou questões interessantes. Segundo ela, as famílias valorizam o ter o livro, principalmente quando é o ano de chegada dos livros novos. No entanto, após algum tempo e sem se identificar com aquele objeto, passam a desvaloriza-lo, já que não encontram sentido.

> **Silvia:** Coisas que eu pude perceber: quando o livro é novo, eles acham o máximo, porque estão acostumados a pegar livros reutilizados, então eles têm um carinho maior pelo livro, mas eu não vejo, como é que vou te explicar, eles não acham que aquilo não é instrumento para nada. Eles não dão valor ao livro. Aí tem professor que entra no mérito ridículo de dizer: sabe aquele livro que vocês jogaram fora, este livro que vocês picham? Este livro custa 90 reais. Não é por aí que a gente tem que trabalhar. Não acho que seja também a questão de que não dão valor ao livro que custa 90 reais. São 10 disciplinas. Cada livro custa 90 reais. Olha o dinheiro que se está gastando nisso. Eu acho na verdade que só existe aprendizagem, quando existe sentido. Quando eles conseguem entender que aquilo ali faz um sentido. E muitas vezes eu acho que o livro didático não faz sentido. Até por causa disso, porque às vezes é inadequado, às vezes porque o professor escolhe outros meios então não se constrói com o livro, identidade nenhuma. Eles não têm identidade nenhuma.
> **Carolina:** Então eles têm uma valorização inicial da posse daquele objeto novo? Mas depois aquilo...
> **Silvia:** Já quando é usado, eles se decepcionam, está com nome de outra pessoa, aí você vê livro jogado, livro abandonado, vê livro rasgado. O jeito que eles manuseiam os livros... Às vezes eu peço pra distribuir. Eles tacam o livro. Não vejo que ali existe nenhum sentido para eles. Para que eles estão utilizando o livro.
> (Silvia, entrevista concedida dia 09/11/2011).

Podemos perceber então que existe uma valorização difusa, que passa pelo ter o material, mas se esgota aí. Timbó (2009), em pesquisa já citada acima, também percebeu o mesmo, pois os alunos e suas famílias cobravam os livros no início do ano, mas quando chegava a hora da devolução, muitos estavam mal conservados ou perdidos. Uma das hipóteses para isso pode ser a inadequação deste material àquela realidade, a falta de sentido encontrado pelos alunos. Nas entrevistas, os professores falavam que essa questão piorou com a chegada dos cadernos pedagógicos da prefeitura. Como o tema dos cadernos apareceu constantemente, já que era mais um material que os professores tinham em mãos

(e que os alunos levavam com mais frequência), acho importante reservar um espaço para eles. Assim, teço como mais uma hipótese que os cadernos acabaram contribuindo para essa desvalorização. Mas não é apenas isso que quero dizer.

5.4
Os cadernos pedagógicos: opiniões e utilizações.

Procurei na página da Secretaria Municipal de Educação alguma explicação sobre os cadernos, mas não encontrei. Apenas links para os mesmos e para as provas da rede. Diante da inexistência de uma explicação online, teço meus comentários, que são baseados nas percepções dos professores da rede.

Antes de começar, quero dizer que, por total coincidência, três dos meus entrevistados eram autores dos cadernos, pois os autores são os próprios professores da rede, indicados por suas CREs. Nas entrevistas perguntei a eles sobre a sua realização, mas não pude incluir neste trabalho porque eu necessitaria de uma autorização da SME e não havia tempo para isso. Assim, além de não incluir suas falas sobre o processo de realização, também não incluirei suas opiniões sobre os cadernos, pois creio que seriam enviesadas.

No ano de 2010 chegaram os cadernos pedagógicos de português, matemática e ciências, que foram acompanhados por provas bimestrais enviadas pela SME. Segundo os professores, as provas eram baseadas nos cadernos. Embora os de história e geografia tenham chegado um ano depois, as provas destas disciplinas não foram aplicadas no mesmo ano e só serão agora em 2012.

Podemos tecer duas hipóteses para estas disciplinas não serem incluídas no primeiro momento, levantadas pelos entrevistados:

1. Além de português e matemática serem sempre as avaliadas por terem um status de “mais importantes”, a justificativa para a inclusão de ciências é porque essas três disciplinas são aplicadas em avaliações externas, que sempre põem o Brasil nos piores patamares internacionais de ensino;
2. Como os professores se história e geografia são considerados os mais contestadores, essas disciplinas foram deixadas para o ano seguinte, afim de “amansar” os professores das mesmas, já que as provas e os cadernos estariam instituídos nas escolas. Assim, eles seriam vozes dissonantes.

Podemos ver um exemplo da hipótese acima na fala do professor Marcos (escola da Urca):

> É um projeto governamental de, não sei se pedagógico ou por um lado assim, tem críticas com relação a esses projetos que vem do alto, digamos, esfera central, governamental que não seja só pedagógico, possa ser também por interesses políticos ou de beneficiar ou interessar determinadas instituições ou órgãos. Parece que os próprios professores da prefeitura que participaram na feitura dessa apostila, foram os professores até porque de história foram, a apostila foi chegando, digamos, de forma homeopática, era usada primeiro a de português, matemática, depois foram estendendo o uso, normalmente os professores de história são mais críticos ou mais contestadores, mais... E acho que elas foram para poder um professor acabar... de história talvez ficou nessa questão de ser mais crítico acabar ficando para depois e acabar tendo que se inserir porque os outros professores anteriores já tinha sido inseridos e ele ficar calado.
>
> (Marcos, entrevista concedida dia 19/09/2011).

Independente de qual seja a mais certa, o fato é que os cadernos foram enviados com o objetivo de homogeneizar o conteúdo na rede e melhorar os baixos níveis de ensino, cerceando a liberdade do professor, já que ele sabe que seus alunos farão uma prova que foi feita tendo por base os cadernos. A fala da professora Bruna (escola de Bonsucesso) evidencia essa preocupação: *Eu já estou me preparando porque ano que vem vai ter prova de história. Então eu tenho que utilizar a apostila e acredito eu que as provas serão em cima da apostila.* (Bruna, entrevista concedida dia 10/08/2011). Essa professora achou as apostilas fracas, apesar dos exercícios serem bons. Deixou claro que está usando-as porque se sente obrigada e completa: *é o que eu escuto é isso* (que as provas são baseadas nas apostilas), *mas eu acho que o aluno perde, se o professor só ficar com a apostila, na minha opinião, eu acho que o aluno tem uma aula superficial.*

O professor Jorge (escola de Campo Grande) compartilha dessa visão do cerceamento da liberdade do professor.

> Porque e aí? Vou ser uma máquina pra passar aquele tipo de conteúdo, não vou ter mais aquela situação de ser o professor que vai te ajudar não só em história, mas no sentido de educação, eles estão fechando mais esse, esse leque, esse funil na verdade, estão fechando pra que a gente trabalhe o que eles acham que é importante.
>
> (Jorge, entrevista concedida dia 27/09/2011).

A professora Tânia (escola de Del Castilho) gostou das apostilas porque achou os textos mais simples, mais resumidos, mais próximos do vocabulário dos

alunos. Essa simplificação é motivo de controvérsia. O professor Jorge critica o material justamente por isso. Apesar de ter achado os exercícios *legais*, achou a apostila simples de forma geral.

> Eu recebi no primeiro bimestre de história, eu achei a apostila razoável, eu não achei boa não, achei razoável, tem uns exercícios legais. Agora, é muito simplório, é muito simplório. A do segundo bimestre eu não usei, eu distribui para os alunos, porque eles tem esse direito de receber e tal, agora eu não utilizei em sala de aula, utilizei muito pouco, porque eu achei ruim, achei simplório demais. Tá bom que é só nível fundamental, mas eles precisam ter a base daquilo né? Tem um capitulo sobre Revolução Inglesa que eu achei fraco, então eu frisei bem pouco, bem pouco.
>
> (Jorge, entrevista concedida dia 27/09/2011).

Opinião compartilhada pelo professor Gilson (escola da Barra da Tijuca): *E a apostila o que, que acontece? Eu acho que ela tem quer ser muito melhorada assim ainda, mas ela tem uma linguagem mais acessível né? Às vezes ela é rasa demais pro meu gosto sabe, ainda mais pro aluno de 9º ano.* Apesar disso, ele diz: *mas eu acho que é um esforço interessante, né? De mostrar uma coisa mais acessível pros alunos né, mais fácil de cobrar porque é mais leve também.* (Entrevista concedida dia 01/11/2011).

Como ele frisou a questão dela ser mais simplificada, eu perguntei se ele atribui isso ao fato dos autores serem professores da rede. E ele confirmou, dizendo:

> Eu acho, com certeza é, estão lá vivenciando o dia a dia da escola né? Como eu falei: tem muito, muito que melhorar, tem vez que me chega a apostila que você não... Não dá vontade de usar né, mas... eu acho que nesse sentido é um ganho sim, porque é a nossa realidade, por mais que às vezes alguns alunos meus achem besta algumas questões, a apostila e tal eu sei que eu tenho uma realidade privilegiada em relação a outras escolas do município né, mas...

O professor Paulo (escola de Del Castilho) tece alguns comentários que abordam questões já faladas e desenlaçam outras para discutirmos.

> Bom, como quase tudo, sempre tem um lado bom e tem um lado ruim. Eu vou destacar o lado bom logo eu acho que o bom foi que ajudou muito nesse problema de quem tinha e quem não tinha. Pelo menos, na pior das hipóteses, a gente tem um material que vem num número correto então eles recebem, passou a servir como pelo menos eu, e acho que muitos aqui fazem também, como mais um elemento que a gente usa pra fazer conjunto da avaliação, entendido aqui

> claro pela frase que você tá entendo que eu não to vinculando a medida de prova. Eu vejo a avaliação como um conjunto de ações que me levam a poder gerar uma nota pra ele, que tão no procedimento dele em ter o material que ele aproveita também de uma prova, da participação dele, tudo isso pra mim entra no processo de avaliação. Então ajudou bastante por isso, nós temos em mãos um material em que não tem nenhum aluno que não tenha esse material, até quando acontece de perder a gente dá uma bronca e tal, mas sobra material a gente tem como reproduzir então tá ali. Fica disponível pela internet, a gente pode baixar quando falta, mas tem o negativo, por quê? Porque a meu ver aquela ideia da autonomia acabou, porque você fica meio que amarrado, você tá preso a datas de provas estabelecidas pela SME, história ainda não tem, história e geografia não tem provas ainda não, provavelmente virão a partir do ano que vem, mas como é feita por uma equipe que considerou lá o critério dela que ela considera mais importante, ela acabou às vezes gastando páginas demais pra uma coisa talvez que eu e você como professores na sala de aula não gastássemos e deixa um furo em outras que talvez nós gostaríamos de dar uma ênfase maior. Então o problema que eu vejo é esse. Agora, nesse volume, por exemplo, na minha visão veio com muito pouco da parte de exercícios, então aqui eles abusaram na questão de texto, texto, texto, só tá com texto. Então o que a gente faz? Pra mim acaba não sendo problema porque eu transformo muita coisa que eu vejo ali em tarefas, em pesquisas pra que eles façam, sempre trazendo o que tá na Grécia e Roma, da história para o presente, a gente tava fazendo uma comparação da questão de classes sociais trazendo pra que eles estão vivendo hoje, a gente fala de camiseta e até às vezes coisas que a gente acha que é muito fora deles, aí eu falei pra eles camiseta Reserva. Aí a menina: ah eu tenho o da reserva. Eu falei pra ele: pô, meu filho a camiseta reserva custa 358 reais hein? Tá bom hein! Aí ele: aaaa (como se o aluno estivesse com vergonha). Aí o pessoal fica zoando, brinca assim. Mas trazendo pra coisas palpáveis, traduzindo as palavras, agora tiveram a preocupação de colocar no linguajar bem acessível pra eles, também é um ponto positivo, eu acho que muita gente pode detonar, não sei quais foram as opiniões, mas eu tô vendo como coisa mais coisa positiva do que negativa essa apostila aí.
>
> (Paulo, entrevista concedida dia 17/08/2011).

O primeiro ponto destacado e considerado super positivo é o fato de todos terem o material. Se lembrarmos das queixas anteriores que os alunos não devolvem os livros e, por isso, passam a faltar livros ao longo do tempo, os cadernos pedagógicos realmente sanam em parte o problema. Digo em parte porque o problema do livro não é resolvido e sim de ter algum material para o aluno, mas que perde em qualidade, principalmente por ser preto e branco.

Outro ponto positivo levantado pelo professor é o linguajar ser mais acessível aos alunos. Vemos de novo as informações sendo complementadas: eles reclamam da linguagem dos livros ser muito distante da realidade das escolas municipais e, em contrapartida, viram nessa questão um ponto positivo dos cadernos. Embora alguns professores tenham achado simplista demais, como Jorge e Gilson, a opinião dominante foi que era mais fácil trabalhar os cadernos

do que os livros. O professor Rafael (escola de Copacabana), por exemplo, seguiu na mesma direção.

> É, assim, pensando assim, talvez um material que consiga adaptar mais a linguagem dos nossos alunos através desse diálogo, acho que é um pouco mais isso por que, senão fica uma coisa muito, como se diz, muito material da mesma coisa, por mais que seja o foco um pouco diferente, né? Então você pega também o livro didático e no final dele você tem ali, sei lá, dez, quinze exercícios sobre um determinado assunto, né? Então se a apostila conseguir trazer um diálogo, sei lá, uma coisa mais relacionada com a lógica do nosso aluno, se conseguir trazer propostas que fujam assim do que geralmente... aí ela vai ter uma certa validade, vai fazer sentido usá-la, agora os exercícios que sabe repetem...
>
> (Entrevista concedida dia 04/10/2011).

Sua fala demonstra a preocupação em ser um material que se aproxime mais do aluno, tanto na questão dos exercícios, quanto do texto. Mas não adianta fazer um material que seja a mesma coisa, que tenha o mesmo tipo de proposta, porque será apenas uma repetição, não oferecendo uma nova ferramenta para o professor. As professoras Bruna e Gilda, da escola de Bonsucesso, gostaram da parte de exercícios, que consideraram mais lúdicos.

A professora Clara tocou num ponto interessante e que pode começar a abrir hipóteses sobre os alunos levarem mais os cadernos pedagógicos do que os livros. Ela afirma que eles sentem muito mais facilidade no uso dos cadernos. Se no livro não conseguem encontrar as informações nos capítulos, nos cadernos, que são bem menores, eles conseguem. Realmente, os exercícios estão ao lado da página onde tem a resposta, diminuindo a dificuldade de busca das informações. Assim, esse material acaba fazendo mais sentido a eles. Fora a própria questão da linguagem que já falamos. Aqui lembramos a fala da professora Silvia transcrita noutra parte do capítulo: *só existe aprendizagem quando existe sentido*. Será que o fato dos textos serem mais simples, mais curtos e as informações mais fáceis de serem encontradas fazem os alunos atribuírem mais sentido a esse material? Será que esse sentido faz eles o valorizarem de outra forma?

Outro ponto levantado por Paulo e muito citado pelos professores é a sua autonomia. Realmente, vemos o quanto ela é valorizada pelos docentes. O professor Marcos chegou a dizer que é a invasão do minifúndio, a sua sala de aula. Se a porta é a melhor amiga, ela deixa de ser quando uma prova bate nela dizendo o que ele deve e o que não deve falar. Essa valorização não é só uma questão de corporativismo, mas também de saber. Com sua bagagem, suas

competências e seus saberes, os professores ajustam o currículo oficial às expectativas dos seus alunos e à realidade na qual a escola está inserida. Apesar de o livro didático ser um fator de homogeneização, ele oferece mais liberdade ao professor quanto ao tema a frisar, por onde começar e o que aprofundará para a sua prova. Já as apostilas não. Primeiro porque vinculam o conteúdo a uma prova e segundo porque vem por bimestres. Assim, o professor não pode escolher um tema que a apostila aborda depois, porque ele viu que seria melhor ensinar antes. A não ser se deixar este material de lado. Clara fala sobre o aprisionamento, já que os professores e os alunos recebem o material por bimestre.

> Porque eu não posso ali mexer com ele (o livro) o ano todo e como você tem o documento completo ali você fala gente, agora a gente vai pra última página do livro ou então a gente vai ficar no meio, então a gente vai trocando, não precisa seguir uma sequencia rígida. (...) acho que uma apostila enfim não tem muita liberdade.
>
> (Professora Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Relacionada com a liberdade, a abordagem dos conteúdos ao longo dos bimestres causou algumas saias justas aos professores. Algumas vezes, os conteúdos abordados nas apostilas não eram os mesmos do planejamento dos professores e eles tiveram que criar subterfúgios. Bruna explicita:

> A do segundo bimestre foi boa, por exemplo, a do 8º veio Iluminismo, que são as revoluções burguesas, veio direitinho, a do 9º ano também, veio falando da 2ª Guerra, veio falando direitinho. Já a dessas agora do 6º ano veio falando Grécia e Roma. A gente não dá Roma no terceiro bimestre, eu pedi pra eles guardarem a apostila quando chegar na metade, a gente só usa os exercícios mesmo, porque eu sigo muito mais o livro, que isso fique bem claro, eu não sigo aquela apostila, eu só utilizo os exercícios da apostila.
>
> (Bruna, entrevista concedida dia 10/08/2011).

Paulo também sentiu o mesmo. Além disso, lembrou que o conteúdo provável do 4º Bimestre (Idade Média) não é trabalhado na maioria dos livros no 6º ano, apenas no início do 7º. E faz uma crítica muito interessante:

> Essa problemática viria, por isso que uma coisa que é feita assim sem o perfeito entrosamento, é nessa hora que a gente fala assim: a gente tá falando de banana e o outro tá falando de Rolls Royce. Porque você tá procurando fazer a coisa andar de um jeito que você tá vivendo, só que às vezes as instâncias superiores parecem que beberam e fogem completamente do que você tá fazendo, então já vai ter uma desconexão. O que a gente vai tentar fazer no ano que vem? Das duas uma, ou o

> caminho natural vai ser: você vai fingir que não tem aquela parte no livro, chutar o pau da barraca ou então considerar agora o último.
> (Paulo, entrevista concedida dia 17/08/2011).

O último ponto abordado por Paulo em seu comentário geral sobre as apostilas é a pouca quantidade de exercícios e grande quantidade de textos, apesar destes se transformarem em tarefas pelas mãos do professor. A professora Clara compartilha da mesma opinião. Lembremos que os professores de história tem três tempos semanais e uma grande quantidade de conteúdos para abordar. Dar conta do livro e da apostila se torna algo um pouco complicado.

> Eu acho assim que de vez em quando ela acaba me prendendo muito né, então e aí ao invés de usar o livro como eu gostaria tenho que ficar fazendo a apostila porque é a prioridade. (...) É até porque dentro da apostila eles falam, ah seu livro didático é muito importante nesse momento. Eu entendo que quem fez a apostila também tenha essa preocupação, mas ao mesmo tempo eu tenho algumas apostilas que são muito densas, elas são enormes.

E complementa:

> Se eu não me engano do 2º bimestre do 8º ano, ela é muito grande né e tem algumas que elas vêm com bastante conteúdo. Não tem necessidade. Se quisesse fazer uma apostila pra reforçar exercício essas coisas, tudo bem. Ou se tivesse que colocar uma curiosidade ou outra, ou fazer resumo tudo bem. Mas têm algumas coisas aqui que elas acabam atrapalhando o uso do livro didático. (...) Texto tem nos dois, não precisa, texto a gente já tem ali né? E eu acho que é muito mais completo, aqui é um resumo né? Podia ser um resumo um pouquinho menor e de repente com mais exercícios, e tem alguns que nem tem tanto exercício assim, é mais conteúdo. Aí tem o livro entendeu e ainda receberam livro esse ano, todo mundo tem né e aí trabalhar praticamente dois livros juntos, um fica de lado. Essa que na verdade é a minha dificuldade com as apostilas. Eu acho que elas são muito boas, mas não precisa de dois conteúdos. Eles nem leem um, vão ler dois?
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

O tamanho das apostilas ou a grande quantidade de textos também foi comentado por outros professores. Eles afirmam que o saldo das apostilas é positivo, mas que elas devem ser um material a mais, ou seja, não adianta repetir o que o livro já aborda. Assim, frisam essa questão delas serem mais cadernos de exercícios, diminuindo o trabalho do professor com trabalhos e cópias extras.

Já Rafael fala sobre a vinculação das apostilas a provas padronizadas (o que não deixa de ter a ver com a autonomia), sendo muito crítico a isso.

> Têm pessoas complemente bem intencionadas, sabe, são pessoas competentes. Quer dizer, você tem pessoas bem intencionadas, pessoas que estão estudando, estão preparando aquilo, são muito boas. E você não tendo a obrigatoriedade de usar aquilo, acho que se começar a se tornar uma coisa de obrigação, eu falo a questão da obrigação porque as matérias que tem ciência, português, matemática, a prova eu vejo professores desesperados em pedir aquilo. Acho que aquilo pra questão da educação é um desastre, tira uma autonomia de você pensar a realidade da turma e em nome de notas e prêmios e a cobrança enfim. Então, se for um material pra você usar e analisar e achar que serve e tudo mais, beleza, tranquilo. Agora, eu até fui numa reunião na segunda-feira da discussão dos parâmetros curriculares de história, estava discutindo isso na reunião da 2ª CRE e também fui representar a escola lá, né? Aí nessa reunião, um professor falou, elogiou assim as apostilas e um outro criticou. Esse que elogiou falou que eram bem melhor as apostilas do que o próprio livro e que preferia que houvesse a troca. Ali eu já achei uma visão muito problemática, dentre outro fatores, pela questão que o livro, além da gente poder escolher o livro na escola, o livro didático até ele chegar à gente, ele passa por uma série de análises, avaliações e por pessoas que têm o mínimo de competência pra ver dentro do plausível ali. E as apostilas, elas são mais soltas, né? Então você não consegue, né? Quais são as concepções teóricas, metodológicas e ideológicas que estão orientando aquilo, às vezes você pega um grupo bem intencionado que faz um trabalho bacana, às vezes não e então tem que ter também uns certos cuidados assim, né? ...
>
> (Entrevista concedida dia 04/10/2011).

Ele toca num ponto fundamental do PNLD em sua fala: a liberdade de escolha dos professores. Realmente, é muito perigosa a afirmação desse professor de achar interessante trocar os livros pelas apostilas, retirando toda a autonomia do professor. Seu comentário sobre a avaliação também é muito pertinente, já que o PNLD realmente conferiu maior qualidade aos livros. Além disso, não podemos nos esquecer de notícias muitas vezes veiculadas nos jornais de informações equivocadas são transmitidas em apostilas desses sistemas de ensino vendidas em estados que não adotam o PNLD, como São Paulo. Por mais que o município do Rio de Janeiro tenha o mérito de não ter contratado esses sistemas, retirando dinheiro do Fundeb para tal enquanto tem livros oferecidos pelo governo federal e ter contratado professores da própria rede, o que também é louvável (já que são eles os mais capacitados para saber o que dá para ser trabalhado), não podemos considerá-los infalíveis.

Portanto, podemos concluir que o saldo é positivo na avaliação dos professores, apesar delas terem muito a melhorar, o que é supernormal sendo que foi a primeira tentativa. Também afirmaram que era uma iniciativa válida, desde que não vinculasse seu uso a provas padronizadas. Já em 2012, sabemos que não foi isso que aconteceu...

5.5
Os usos dos livros

Com graus de variação, todos os professores utilizam o livro, mas de formas muito distintas. O que eu não vi foram professores o utilizando como muleta ou como definidor de suas práticas. Pelas suas falas, fica claro que eles usam o que acham que é bom, melhoram o que acham que dá pra melhorar e não usam o que não concordam. Alguns utilizam apenas os mapas e imagens. Outros preferem os textos e, outros, os exercícios. Embora alguns professores utilizem a leitura como estratégia de ensino, ela nunca é única, ou seja, ela é apenas uma estratégia a mais, diferentemente do que Rocha encontrou. A professora Vânia abordou vários temas em sua fala, que podem ser suscitadoras de pontos de discussão:

> Eu acho livro didático importantíssimo! Mas eu não sou ligada ao livro didático e nem a apostila que está vindo também. Que tem coisas ótimas e tem coisas horríveis. Como tudo na vida. Então as minhas aulas são sempre assim: eu vejo o livro e vejo a apostila. O que está bom eu enriqueço, o que é ruim eu não toco, o que eu não concordo, não toco, não quero passar adiante porque é ruim. Então sempre caminho dessa forma. E eu sempre coloco coisas minhas, porque também tenho muito tempo de estrada né? Pelo amor de deus. Se não tivesse muita coisa minha não é? Então durante o período eu vou sempre achando uma coisa nova e vou fazendo, vou guardando aquilo ali. Quando eu for dar este assunto, eu já tenho isso. Então eu tenho muito material assim, em cima de textos bons.
>
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Nessa primeira parte, vemos as estratégias sendo montadas pela professora e esse saber que foi construído durante os anos de profissão dando-lhe muita segurança sobre a montagem de suas aulas. Sobre a leitura, ela diz:

> Eu mando ler sozinho e depois eu leio. Uma coisa que evoluiu para ruim é que há alguns anos atrás os alunos liam alto. Hoje eles estão lendo tão mal, que eu não consigo mais que eles leiam. Porque eles não têm pontos, não tem vírgulas, não tem acentos. Então o texto fica incompreensível e os colegas que também não leem muito bem perdem o raciocínio. Então eu peço que eles leiam para ter hábito de leitura, sozinhos em silêncio. Aí depois eu leio com eles. Alguns leem, outros não leem. Mas aí já não me pertence. Daí faço: sublinho, coloco adendos. Coloca a lápis, porque depois quando nós formos fazer um texto isso é importante. Então nós fechamos o assunto. Não como eu gostaria, mas fecha. E o que falta eu completo. Faço o meu fechamento. Copia aí.

Sobre a questão da leitura, Clara falou:

> Então eu faço assim: as turmas do 6º e 7º, 6º ano eles disputam pra ler, então eu tento ler em sala de aula porque eu sei que tem algumas coisas que não fazem parte do vocabulário, pra ensiná-los, aí também pra que eles valorizem o que está escrito porque eu sei que em casa eles não vão ler.
>
> (Clara, entrevista concedida dia 17/08/2011).

Clara disse que, com os mais velhos, não dava para lerem juntos, pois ninguém mais quer fazê-lo. A professora Claudia disse que sempre procura fazer um exercício de leitura no início do ano para saber o quanto seus alunos têm fluência. E também disse que é mais fácil fazer esse trabalho com os menores. O professor Gilson enfrenta o mesmo problema, pois seus alunos são mais velhos.

> É muito difícil trabalhar com livro, muito difícil né, então eu não tenho esse costume de ler em sala de aula com eles né... sabe de ler alto porque enfim eu ainda to me iniciando no município né e é uma coisa muito complicada pra essas turmas mais velhas pelo menos na minha realidade de você fazer o garoto ler, porque ele se sente muito constrangido, não sabe ler na maioria das vezes tem alunos que não sabem ler.
>
> (Gilson, entrevista concedida dia 01/11/2011).

Para completar, a professora Vânia estimula muito seus alunos a produzirem seus próprios textos, apesar desse exercício estar cada vez mais difícil. Diz que começa com uma frase, depois um parágrafo, até formar um texto. Essa valorização do texto escrito ela atribui a sua formação como professora primária.

> Primeiro eles leem e depois eu leio com eles. Aí faço, sublinho coisas importantes, faço alguns sinônimos, transformo em coisas mais simples, leio por porções. Para poder tirar cada uma. E normalmente, quando o texto está assim, está muito dividido em coisas que eu acho importante, depois que eu sublinho, falo, passa esse texto agora para o caderno, arrumado, agora só com as coisas sublinhadas. Aí o texto fica como eu gosto. Porque na leitura eu já sublinhei, já coloquei sinônimos, já coloquei explicações entre parênteses que faltaram no texto. E aí eles refazem o texto. Eu acho que é um exercício de fixação. É um exercício de português, é um exercício de tudo, quando eles montam o texto.
>
> (Vânia, entrevista concedida dia 08/06/2011).

Gilson diz que usa muito pouco o livro. O que faz é passar dever de casa, apesar de 15% da turma fazer, em média. O professor Jorge usa pouco o livro em sala também, dizendo sentir necessidade de ter um texto intermediado por ele. Afirmando que gosta de escrever no quadro, brinca ao dizer *pode ser um ranço conservador né?* E explica a forma que utiliza o livro:

> Eu gosto de utilizar ele como consulta, então assim às vezes eu faço provas com o livro, até porque pela nossa dificuldade de ter Xerox. Então normalmente eu boto uma questão da prova, analisando o texto da página trinta e três responda tal, tal, tal. Então não transcrevo o texto na prova, o que eu acho legal. Ou então como trabalho em sala de aula. Eu não gosto de ler o livro com eles, eu gosto de fazer com que eles tenham um texto no caderno, um texto no livro e que eles tentem interagir um texto com o outro.
>
> (Jorge, entrevista concedida dia 27/09/2011).

O professor Marcos também começa a aula com uma explicação e anota o conteúdo no quadro. Depois pede aos alunos para lerem o livro. Podemos dizer que é o livro como complemento, exatamente como o professor Rafael diz que faz:

> Mas o livro muito como complemento de algo que eu já falei, de uma matéria que eu trabalhei com eles, tentei explicar determinados conceitos, determinadas ideias, então, até pra, assim: "Ah... uma atividade pra casa, óh... faz tal, tal exercício aí do livro e tal". Que às vezes, né? Você não conseguiu fazer um exercício próprio sobre e às vezes o do livro é bom. "Óh... faz esse pra casa e a gente corrige e tal". Então corrige em sala de aula o que eles fizeram, né? Se precisou de ler alguma fonte peço pra alguém ler ou eu leio, e a gente vai, né?... Então basicamente é isso.
>
> (Rafael, entrevista concedida dia 04/10/2011).

Já a professora Gilda, lê partes do texto do livro após explicar o conteúdo.

> Então o que eu faço? Eu trabalho a apostila e quando assim eu terminei aquele conteúdo, aquele item da apostila, daquele caderno, aí eu vou pro livro, o livro está mais completo, e a gente lê juntos e eu costumo ler com eles, e aí eu passo exercícios pra casa, passo pra aula e eu passo sempre alguma coisa, eu nunca deixo de passar exerciciozinho pra casa, pra que eles exercitem a mente quando estão em casa né.
>
> (Gilda, entrevista concedida dia 29/06/2011).

Apesar de não falar que não lê o texto todo, ela diz isso em outra parte da entrevista, dizendo que seleciona o que considera mais importante, sublinha as palavras desconhecidas, anota o seu significado, etc. A professora Bruna, da mesma escola, tem uma prática muito semelhante:

> É porque o livro, ele vai finalizar aquilo que foi falado por mim, eu falo pra eles: eu não deixo eles lerem ou abrirem o livro na hora da explicação. Eu gasto geralmente um tempo na explicação, e vou e não deixo de explicar, vou falando, depois ele vai utilizar o livro pra mastigar aquilo que foi dito.
>
> (Bruna, entrevista concedida dia 10/08/2011).

O professor Roberto, que tem muitos anos de experiência, até hoje está elaborando novas tentativas, o que também quebra com aquela imagem do professor sempre repetindo as mesmas estratégias de aula. Nesse ano, ele estava com um novo método, que favorecia também, segundo ele, a autoestima dos alunos.

> Cada ano eu experimento uma forma. Eu tenho feito agora atualmente o seguinte: eu seleciono aquilo que eu quero e jogo umas questões no quadro para que eles retirem do texto aquelas informações e na hora da correção, eu tenho a minha explicação. Então eu não trabalho uma mera correção. A correção seria a explicação, o conteúdo. Porque eles já leram o texto, já tem uma base, já se apropriaram e tem aquela questão do acertar. Entendeu? Porque se eu começar a explicar somente pela leitura, a minha leitura ou pela leitura deles, eu acho que a coisa acaba se dispersando. Então eu procuro fazer pontes que eles participam na correção inclusive.
>
> (Roberto, entrevista concedida dia 03/05/2011).

Apesar de termos apenas pistas de suas aulas, podemos perceber que os professores se apropriam e reapropriam o tempo todo do livro didático e de qualquer material que chega a ele, de acordo com as suas experiências e os alunos que ele tem (ou a ideia que ele tem dos alunos). Concluímos com uma fala da professora Vânia:

> De qualquer forma, o livro é um auxiliar do professor. Ele não pode ser a mola mestra. Você vai, vão cortando coisas, vai acrescentando aquilo que você não... acha que está ruim, que tem alguma coisa que, mais elucidativa, você substitui. Mas eu acho que com certeza o livro didático é um grande auxiliar. E esse está dando certo.

6 Considerações finais

Agora que chegamos ao final, cabe retomarmos algumas questões trabalhadas. Para chegarmos às escolhas e usos dos professores, percorremos um caminho que partiu das políticas do livro didático no Brasil; passamos pelas definições de livro didático para se pensar no Guia do PNLD e nos livros mais escolhidos pelos professores; seguimos apresentando os entrevistados, contando um pouco de suas trajetórias e descrevendo seus locais de trabalho para, por fim, abordarmos o tema principal deste trabalho.

No capítulo 2, onde abordamos as políticas dos livros didáticos, vimos que o PNLD é herdeiro de programas anteriores, sendo melhorado em meados da década de 1990 com a avaliação e distribuição universal dos livros. Analisamos a evolução das avaliações e percebemos que a grande quantidade de livros excluídos e mal avaliados persiste ao longo do tempo. Estes livros foram justamente os mais escolhidos pelos professores. A resposta para este descompasso ainda não foi realmente respondida. Se existe a problemática da má formação do professor, creio que não devemos reduzir a explicação a apenas este fator. Por isso, considero que a interlocução com professores de diversos lugares do Brasil deva ser aperfeiçoada para que o programa ganhe ainda mais credibilidade entre os docentes, com a principal consequência sendo a maior utilização dos livros. Por isso, concordo com Rongel, quando afirma que,

> Por melhor e mais especializado que seja um material, parte significativa de seu caráter didático decorre dos usos que professor e aluno, envolvidos numa situação de ensino/aprendizagem particular, fazem dele. Podemos dizer, então, que a eficácia desses recursos resulta da correta formulação de uma equação entre o seu grau de especialização, o perfil dos sujeitos envolvidos e as características da situação. (2005, p. 26)

Ainda neste capítulo, discutimos o poder das grandes editoras sobre as escolhas dos professores e o grau de dependência das mesmas em relação à compra do governo. Além disso, mostramos que a forma como o programa está estruturado, impede a entrada de editoras menores ou projetos alternativos. Se, por um lado, o PNLD ajudou a demarcar padrões de qualidade, por outro, ajudou a

cristalizar um modelo de livro didático que não necessariamente atende à grande heterogeneidade de situações de ensino no Brasil. Como afirmei no capítulo, meu principal questionamento é com relação à quantidade de conteúdos, que torna o ensino de História memorizador e não problematizador. Claro que é completamente diferente de anos atrás, mas a quantidade de conteúdos que os professores tem que dar conta, leva a uma aula mais expositiva. Não sou contra a aula expositiva e certamente há professores que sabem fazê-la muito bem. A questão é o que se privilegia do conhecimento histórico e, consequentemente, o que o aluno leva disso para a sua vida. O próprio edital deixa claro que o grande desafio de uma boa coleção de história é a ênfase na construção do conhecimento histórico e não na quantidade de conteúdos. Isso me leva a lembrar de um texto de Caimi, quando afirma:

> Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um "samba do crioulo doido", tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas. (2006, p. 20)

E prossegue:

> Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar "toda a história", é comum que nós, professores de História, abdiquemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva. (p. 25)

Realmente, os adultos buscados pela autora viveram um outro momento do ensino de História em nosso país, já ultrapassado em parte. No entanto, a ênfase no conteúdo continua, ainda que hoje se busque formas mais reflexivas de ensinar e avaliar. É raro encontrar uma proposta diferente de ensino, principalmente

porque as escolas e governos exigem que o professor ensine todo o conteúdo, como se isto fosse sinônimo de qualidade.

No capítulo 3 destrinchamos parte do edital de convocação das obras e do Guia do Livro Didático enviado ao professor, que corroboram as afirmações faladas acima. Após constatarmos que mais da metade dos professores do Rio de Janeiro escolhem apenas dois livros entre os 16 disponíveis, fomos ao Guia analisar que tipo de avaliação esses livros receberam. Apesar de achar que os livros estão mais positivados nas resenhas do que no quadro síntese, percebermos que os pareceristas não ofereceram boas avaliações aos mesmos. De qualquer maneira, boas avaliações são destinadas a poucos livros. A meu ver, isso mostra que os avaliadores esperam mais dos livros didáticos do que os que têm chegado a eles.

Essa diversidade de interpretações nos levou a Chartier, para quem há diversas formas de apropriação dos livros. Realmente, mesmo entre os professores que escolheram o mesmo livro, a diversidade de interpretações sobre ele é muito grande, como vimos no caso do Araribá.

No capítulo 4, apresentamos os professores entrevistados e tentamos descrever ao máximo seus lugares de trabalho. Parti do pressuposto de que a localização, a estrutura e organização da escola, os alunos que recebe e a história de cada professor influenciam nas formas de trabalho desenvolvidas.

No capítulo 5, tentamos responder as perguntas iniciais da pesquisa, mas, ao invés de seguir a ordem estabelecida na introdução, foram feitas outras divisões que me pareceram mais convenientes. Assim, aqui cabe tentar respondê-las.

- Qual o grau de conhecimento dos docentes sobre o programa?

Os professores conhecem o programa em linhas gerais, ou seja, conhecem as partes que lhes tocam, como a escolha e envio dos livros. Uma professora conhece pouco, a ponto de achar que existe um livro adotado pelo município.

- Como é o processo de escolha dos livros didáticos nas escolas?

Geralmente, o processo de escolha é bem corrido. Apesar disso, algumas escolas organizam um dia específico com os livros dispostos sobre a mesa e propiciam uma reunião entre os professores, como a escola do Caju, de Bonsucesso, de Pedra de Guaratiba. No entanto, o mais comum é a escolha ser feita individualmente, cada professor escrevendo numa folha suas opções. Caso

ele trabalhe no mesmo dia que outro professor da mesma disciplina, ele tem com quem trocar opiniões. Se isso não acontecer, ele descobre a escolha de seus pares depois.

Corroborando outras pesquisas, o guia é praticamente ausente do processo. Apenas o professor Roberto (escola do Caju) disse analisar o que o guia fala dos livros que ele selecionou. Temos que levar em consideração que esse professor é autor de livro didático de primeiro segmento e, por isso, um grande conhecedor do programa, o que talvez explique sua atitude isolada.

Os professores afirmaram que só estão entre as suas escolhas os livros que chegam às escolas, diminuindo a possibilidade de editoras menores terem livros (aprovados) e escolhidos, já que não têm capital suficiente para tal distribuição. Há que se pensar em pólos de escolhas de livros em cada município, onde os professores tenham acesso a todos os aprovados.

- Quais são os critérios dos professores em suas escolhas?

Os professores escolhem os livros pensando nos seus alunos. Ofereci muitos trechos de entrevistas que nos indicam isso. Além disso, percebi que escolhem livros com uma carga de texto não muito grande e buscam exercícios que atraiam seus alunos. Apesar de não serem todos os entrevistados, alguns citaram trabalhar com documentos e preferirem livros que utilizem imagens, mapas e fontes escritas como objetos de análise e não como ilustração. Também disseram que levam o tamanho da fonte em consideração, pois algumas "assustam" os adolescentes.

Vimos que há pouca semelhança entre os critérios de avaliação do MEC e dos professores, com a exceção de Rafael (escola de Copacabana), que havia acabado de terminar uma pós em Ensino de História, onde discutiu essas questões. Por mais que os critérios do MEC sejam muito pertinentes, creio que deve ser buscado um caminho de interlocução. Não adianta ter um livro considerado muito bom se não é usado.

- Como são os livros atualmente e, caso eles tenham vivido o período pré-avaliação, que diferenças poderiam apontar?

Muitos professores entrevistados não viveram o momento pré-avaliação. Por isso, essa questão não teve tanta ênfase e nem foi abordada no capítulo 5. Mas os professores mais antigos são unânimes em afirmar que o programa melhorou a qualidade dos livros, além da chegada periódica ter estimulado o uso, já que antes dependiam de repasses de livros sem uma periodicidade, além de chegar qualquer

livro e não o que eles queriam. Ou também dependiam de doações e que os alunos comprassem. No entanto, reclamam muito do fato do livro não ser do aluno, dizendo que este é um fator de desvalorização do material. Alguns também ressaltaram o fato de ser grátis e defenderam que custasse muito barato, mas que eles se sentissem comprando o material e não recebendo "de graça", apesar de vir dos nossos impostos.

- Que aspectos poderiam melhorar nos livros e no PNLD, na opinião dos professores entrevistados?

De acordo com o que foi falada acima, os professores acham que os livros deviam ser dos alunos e não emprestados. Muitos acham que a linguagem tinha que estar mais próxima do universo dos alunos. Eles também falaram sobre a dificuldade na reposição dos livros.

- Como é o uso do livro na aula?

O uso em aula pareceu bastante heterogêneo. Há professores que quase não utilizam, devido a diversos motivos. Outros fazem questão que os alunos levem em todas as aulas. Há alguns que só analisam imagens e mapas. Outros leem trechos pré-selecionados, sublinham partes importantes, escrevem sinônimos; outros fazem apenas os exercícios.

Todos esses usos demonstram os docentes acionando os seus saberes, não utilizando este material como uma muleta. Assim, *não foram as propostas do livro que guiaram o trabalho docente, mas seus saberes e experiências acumulados ao longo de sua vida profissional e pessoal que guiaram a apropriação do livro* (Franco, 2010, p. 12). Concordo plenamente com esta autora quando afirma:

> Em síntese, concluiu-se que investir na mudança dos livros didáticos não é suficiente para mudar o cenário do ensino de História (...), pois as professoras interferem tanto nas decisões da editora na escolha do que publicar quanto no uso do livro em sala de aula, ao se apropriarem dele conforme os saberes, práticas e valores acumulados ao longo de sua formação pessoal e profissional. É necessário investir diretamente na melhoria das condições de trabalho e formação das professoras, sem desconsiderar o que elas fazem e sabem, mas sim trazendo à tona a historicidade de seus saberes experienciais que interferem na maneira como elas traduzem as prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos e, a partir daí, repensá-los. (p. 15)

- Quais problemas os professores enfrentam na utilização do livro?

Os dois maiores problemas enfrentados são: a desvalorização do livro, demonstrada através da pouca frequência com que os alunos levam os livros e do grau de devolução. E o pouco entendimento que eles têm deste material. As escolas onde o professor tem o poder de tirar de sala, mandar bilhete e chamar os pais, parecem que não sofrem tanto deste primeiro problema.

Já a inadequação da linguagem do livro foi uma queixa geral. Além da linguagem em si, queixaram-se de exemplos muito distantes da realidade do seu alunado. Aliás, foi recorrente a fala de que eles não saem de seus bairros, não vivenciam outras realidades. No entanto, os professores não acreditam que a saída para essa inadequação esteja no livro didático, mas na melhora da estrutura educacional como um todo.

Outros problemas citados foram: falta de livros para todos os alunos e falta de um canal rápido de comunicação que reponha os livros com facilidade.

- Quais estratégias os professores constroem para a utilização do livro?

São criadas várias estratégias. Para estimular os alunos a levarem e conservarem os livros, dão ponto por encapamento e devolução. Também pontuam os alunos que sempre levam o material, numa perspectiva de avaliação formativa.

Nas turmas onde a dificuldade de leitura é muito grande, muitos recorrem à leitura de partes do livro. Aqui, temos que lembrar o texto de Rocha quando afirma que a percepção que os professores têm dos seus alunos define escolhas didáticas e, por isso, a representação do aluno como alguém mal alfabetizado nas escolas públicas faz os professores elaborarem estratégias didáticas diferenciadas.

Enfim, creio que podemos afirmar que o PNLD já é uma política madura e respeitada por muitos. Agora que chegou a esse estágio, está na hora de se lançar a voos mais altos, sempre com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino. As queixas aos livros foram muitas, apesar do uso constante por grande parte dos deles. Além disso, as condições de trabalho encontradas na rede pública são muito aquém do que se espera de um bom ensino, dificultando o seu uso. Se, ao menos, as turmas tivessem no máximo 25 alunos, talvez o trabalho pudesse ser diferente, mais focado em cada um inclusive, dada a heterogeneidade de turmas que temos no município.

7 Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral.* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALVIM, Yara Cristina. "O livro didático na batalha das ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD". *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

ANDRADE, Débora El-Jaick. "O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História". In *História & Ensino,* Londrina, v. 13, p. 91 – 106, set. 2007.

BATISTA, Antônio Antonio Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília-DF: MEC/SEF, 2001.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes**.** "Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil". In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, ago/2005.

BATISTA. Antonio Augusto Gomes. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil/ Fapesp, 1999.

BEZERRA, Holien Gonçalves & LUCA, Tânia Regina de. "Em busca da qualidade: PNLD História – 1994-2004". In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe. "Autores e editores de compêndios e livros de leitura". In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº 3, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. "Classificação, desclassificação, reclassificação". In NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. "Os três estados do capital cultural". In NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Zaia. "Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu". In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010a.

BRANDÃO, Zaia. Conversas com pós-graduandos. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010b.

BRITO, Luiz Percival Leme. "Livro didático e autonomia docente**".** In MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.*

CAIMI, Flávia Eloisa. "Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História". In *Revista Tempo*. UFF/Niterói, vol. 11, nº21, Jul/2006.

CARVALHO, Cynthia Paes de; FELIPE, Luiza Helena Lamego; MANDELERT, Diana. "Uso de dados de avaliação para escolha de escolas para um Survey: desafios para a imaginação e o rigor metodológico." In *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 127-148, jan./mar. 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. "Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares". *História*, vol.23, n.1-2, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007).* Tese de Doutorado, PUC-SP, 2007.

CERRI, Luis Fernando & FERREIRA, Angela Ribeiro. "Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História". In OLIVEIRA,

Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In **_________**. *A história cultural.* Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 30, nº 3, set./dez. 2004.

DANTE, Luiz Roberto. "Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas**".** In MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.* Brasília: MEC, SEF, 2002.

DUARTE, Rosália. "Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo". In *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

DUTERCQ, Yves. "Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais." In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. O o*fício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANCO, Aléxia Pádua. "O saber histórico escolar construído em sala de aula a partir da apropriação docente do livro didático". In *Anais 33ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: Out./2010.

GATTI JUNIOR, Décio. "Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)". *Cadernos CEDES*, vol.25, n.67, set./dez. 2005.

GATTI JUNIOR, Décio. "Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988-2007)". In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. "Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento". In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

HOFLING, Eloisa de Mattos. "Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático". *Educação & Sociedade*, vol.21, n.70, 2000.

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas, SP, nº 1, jan/jun, 2001.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. "Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula". *Dissertação de mestrado*. Universidade de São Paulo, 2008.

KNAUSS, Paulo. "Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história". In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LAJOLO, Marisa (org). *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. In: *Em aberto*. INEP. v.16. n 69, 1996. Está aqui: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/76

LELIS, Isabel Alice. "A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias". In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. O *ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LELIS, Isabel Alice. "Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?" In *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LUCA, Tania Regina de. “Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas.” IN ROCHA, Helenice Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LUCA, Tânia Regina de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “O livro didático em estudos sociais: sua escolha e seu significado para professores de primeira e quarta séries do ensino fundamental”. In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MAHEU**,** Cristina Maria d’Ávila Teixeira. “Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?”. In *Anais 28º Reunião Anual da Anped,* GT Didática / n.04. Caxambu, 2005.

MARINHO, Marildes. *“*Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?”. In MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.*

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tania Regina de. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. *Revista Brasileira de História*. vol.24, n.48, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de historia hoje: um panorama a partir do PNLD”. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 123-144, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Da Costa. “Professores: entre saberes e práticas”. In *Educação & Sociedade,* ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MONTEIRO, Ana Maria. “Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores”. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História”. IN ROCHA, Helenice; RESNIK, Luis; MAGALHÃES,

Marcelo de S. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático e formação do professor são incompatíveis?". In MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.*

MUNAKATA, Kazumi. "Livro didático: produção e leituras." In ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil/ Fapesp, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros de história ser condenados? In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

OLIVEIRA, Et al. "A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar". In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações.* Natal, RN: EDFURN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. "Parâmetros curriculares nacionais: suas ideias sobre História. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. "A economia do trabalho docente no ensino fundamental: o que acontece na aula, entre o ensinar e o aprender?". In *Anais 30ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. "Linguagem oral e escrita no ensino de história: uma relação nada transparente". In *Anais XIII Encontro de História,* Anpuh-Rio, 2008.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. "Livros didáticos de História: a diversidade de leitores e usos." IN ROCHA, Helenice Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a.

ROCHA, Helenice. Aula de História: que bagagem levar? In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009b.

ROCKWELL, Elsie. "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". In *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

ROJO, Roxane. "Materiais didáticos: escolha e uso". In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, ago/2005.

RONGEL, Egon de Oliveira. “Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos”. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, ago/2005.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de geografia e história: avaliação e pesquisa.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2010.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. “O livro didático de História e a formação docente: uma reflexão necessária.” In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. *O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009).* Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009

8. Anexos

Anexo 1: Roteiro de entrevista

Vida

- Como chegou a ser professor.
- Escolas em que trabalha hoje.

Escolha do livro

- Escolha do livro na escola em que ele trabalha. Guia PNLD.
- Qual o livro didático adotado atualmente e por quê.
- Que outros livros adotaria.

Uso do livro

- Tempo para escolha / chegada do livro.
- Manual do professor.
- O livro didático e o universo escolar.
- Utilização do livro.
- Problemas enfrentados na utilização – nessa escola e em outras.
- Estratégias para superar dificuldades.
- Relação estabelecida entre aluno e o livro.
- Apostilas da Prefeitura.

Características do livro

- O que ele acha do texto do livro.
- O que ele acha dos exercícios.
- Relação texto / exercício.

PNLD

- Antes do PNLD
- Evolução do PNLD
- Sugestões para aperfeiçoar o PNLD.

Aulas de história

- Conteúdos.
- Recursos.